



**Universidade de Aveiro**  
**Ano 2010**

Departamento de Educação

**Ana Vera Moreira**  
**Marques de Almeida**

**Caminhando... à conversa com meninas e  
meninos ciganos**



**Ana Vera Moreira**  
**Marques de Almeida**

## **Caminhando... à conversa com meninas e meninos ciganos**

Projecto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves**

professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Natália Fernandes**

professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira**

professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

O que fui capaz de construir neste percurso da minha vida, devo-o a todas as pessoas com quem vivo os meus quotidianos e aos que, através dos seus estudos e investigações, me informam e me proporcionam conhecimento, permitindo a minha acção e reflexão sobre o mundo no sentido de uma autêntica “conscientização”.

Aos meninos e meninas de etnia Cigana, com quem escolhi percorrer este caminho, porque permitiram que eu chegasse ao “fim” através da sua coragem e participação incondicional.

E à Rosinha, minha orientadora de há muitos anos, que agora, neste caminho... sempre me incentivou, quando as forças me faltaram.

## palavras-chave

Direitos da criança, infância(s), actores sociais, discriminação, participação na infância, cidadania, acção comunicativa, inter/multiculturalidade, Cidade Amiga das Crianças.

## resumo

Este trabalho de investigação resultou de um projecto de intervenção na infância, com crianças de etnia cigana, num processo de investigação-acção participativa, sensível às crianças, aos seus sentimentos e ao seu pensamento acerca das questões que as afectam no seu dia-a-dia.

Conduziu-nos este trabalho para o *Projecto Cidade Amiga das Crianças*, porque este se compromete com o respeito pela Convenção sobre os Direitos da Criança e os fundamentos para a sua construção correspondem aos quatro princípios fundamentais da Convenção: não discriminação; interesse superior da criança; direito a um nível de vida suficiente; direito à participação.

Quisemos valorizar e reconhecer o direito de as crianças de etnia cigana, que habitam num bairro social a poucos quilómetros da “Cidade”, serem actores sociais, implementando a sua capacidade de actuar, conhecer e questionar, participando do seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social.

A participação protagonista das crianças foi promovida através de várias formas de escuta, em que o investigador se inclui nos seus interesses, colocando e recolocando as questões, deixando espaço para a comunicação do que realmente lhes interessa, criando oportunidades de participação.

O tempo da participação foi um tempo que nos permitiu objectivar os quotidianos, numa acção comunicativa que se manifestou num saber sobre si, “culturalmente diferente” e sobre o “outro” que construiu estereótipos não facilitadoras do diálogo intercultural.

Gerámos dados que nos permitem o desafio de caminhar no sentido de uma verdadeira consciencialização de nós e dos “outros”, da obrigatoriedade de construirmos sociedades que respeitem e façam cumprir os Direitos das Crianças e que vejam na diversidade hipóteses de nos tornarmos mais autênticos, mais diferentes, numa sociedade que nos pressiona à homogeneização.

**keywords**

Children's rights, childhood, social actors, discrimination, participation in childhood, citizenship, communicative action, inter/multiculturalness, Child Friendly City.

**abstract**

This research project resulted from a childhood intervention project with gypsy children. The participatory action-research project was sensitive to children, their feelings and their thoughts on issues that affect them on a daily basis.

This project led us to the Child Friendly City Project, as it complies by the Convention on Children's Rights and the foundation it was built on corresponds to the four principles of the Convention: non-discrimination; the child's best interests; the right to an adequate standard of living; the right to participation.

We want to highlight and acknowledge the rights of children of gypsy ethnicity, who live in state housing a few kilometres from the "City", as social actors, implementing their capacity to take action, know and question, participating in their growth process and personal and social development.

The protagonist participation of children was promoted through various forms of listening in which the researcher included their interest, asking and reasking questions while leaving room for them to talk about what really interested them and creating opportunities for participation.

The participation period allowed us to objectify daily lives, in a communicative session which manifested itself in a sense of self, "culturally different" and of "others" who have created stereotypes that don't help intercultural dialogue.

We have created data that allow us to proceed towards a real awareness of ourselves and of "others", from the obligation of creating a society that respects and enforces Children's Rights and that sees diversity as an opportunity to become more authentic, more different, in a society that pressures us to be homogeneous.



## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>3</b>
Motivação para “participar” neste Projecto .....	3
<b>Capítulo 1 – Infância, Direitos da Criança e Cidadania.....</b>	<b>7</b>
1. A educação social - como uma acção educadora da sociedade .....	7
2. Infância (s) e criança (s) – construção de um grupo social .....	9
2.1. A trajectória da Infância na Modernidade.....	10
3. Dos Direitos Humanos aos direitos da criança – a cruzada pela defesa dos Direitos .....	13
3.1. Direitos Humanos.....	13
3.2. Direitos da Criança.....	17
3.2.1. Convenção sobre os Direitos da Criança.....	19
3.2.2. Os direitos da criança em Portugal .....	22
4. Da participação social da Infância a um verdadeiro protagonismo das crianças .....	24
4.1. Participação social da Infância - criança como actor social .....	26
4.2. Protagonismo da Infância.....	29
<b>Capítulo 2 – As Crianças Ciganas como minoria étnica e como grupo minoritário .....</b>	<b>33</b>
1. Herança Social e Cultural .....	33
1.1. Origem e trajectória do povo cigano.....	33
1.2. Os ciganos em Portugal – trajectória, condição jurídico-político .....	36
1.3. Os ciganos construídos como “outros” .....	40
1.3.1. Representações e discriminações .....	40
1.3.2. Identidade, modos de vida e práticas sociais .....	42
1.4. Os ciganos como cidadãos .....	47
1.4.1. Os ciganos no contexto de transformação social – 25 Abril.....	47
2. O Lugar das Crianças Ciganas .....	50
2.1. Na sua comunidade de origem .....	50
2.2. Na sociedade .....	51
2.2.1. No Plano Nacional para a Inclusão (PNAI).....	51
2.2.2 - No Relatório Nacional da Convenção sobre os Direitos da Criança.....	53
2.2.3. ACIDI e o Entreculturas .....	55
2.2.4 - No espaço local – Projectos .....	57
2.3 - Na escola – a educação inter/multicultural .....	59
3. A Cidadania das Crianças como desafio.....	62
3.1. O direito à não discriminação.....	62
3.2. O direito à educação .....	64



3.3 O direito à participação na Comunidade de origem e de inserção .....	66
3.4 - A Cidade Amiga das Crianças: um outro contexto de participação.....	68
<b>Capítulo 3 – Opções metodológicas: a investigação-acção participativa .....</b>	<b>70</b>
1. Um Projecto de participação social.....	70
2. Educação social - opção de uma metodologia qualitativa.....	71
3. Fundamentação do método e técnicas.....	71
3.1. Desenvolvimento da investigação e implicação das crianças .....	73
<b>Capítulo 4 – Início do projecto de investigação-acção participativa com crianças .....</b>	<b>76</b>
1. O Bairro do Griné - um contexto facilitador da inclusão do investigador.....	76
2. A Instituição – Ponto de partida para o conhecimento do contexto de investigação .....	77
2.1. Grinelândia - o espaço de acolhimento da investigação/ do Projecto .....	78
3. A entrada no contexto de investigação .....	79
4. O encontro que define os meninos e meninas como protagonistas.....	80
4.1 E iniciámos... “desde-com” .....	81
<b>Capítulo 5 – Construção do Projecto dar voz às crianças nas suas diferentes formas de comunicar ..</b>	<b>84</b>
1. Desenhando acções resultantes da participação .....	84
2. O investigador em interacção constante com os actores sociais - na apropriação dos dados gerados.....	86
3. O processo comunicativo onde as falas são oferecidas à interpretação do investigador actor-social .....	87
4. E a Comunicação Aconteceu.....	89
4.1. O Direito à não discriminação.....	89
4.2. A escolarização e a luta entre a cultura e a modernização .....	92
4.3. Género - a menina/mulher na etnia Cigana .....	94
4.4. O casamento.....	96
4.5. A Família .....	98
4.6. A profissão .....	99
4.7. Representações Sociais .....	101
4.8. Ser Protagonista .....	102
<b>Considerações finais.....</b>	<b>105</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>108</b>
<b>Anexos – As evidências da participação.....</b>	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

## Introdução

### *Motivação para “participar” neste Projecto*

Depois de construir um percurso de vida numa sociedade antes e após a Revolução do 25 de Abril de 74, continuo a interrogar-me porque escolhi os caminhos da educação como Projecto de vida. Mas, um Projecto de vida vivido em contínua motivação, formação, com opções de produzir conhecimento que me capacitem para “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Delors, 1996) e que me proporcionem ferramentas de trabalho, facilitadoras de colaboração na construção de uma escola e sociedade inclusiva. Mas, ao mesmo tempo, ser capaz de continuar constantemente intranquila para saber observar, escutar e agir no sentido de “uma prática informada pela investigação-acção, indispensável para o desenvolvimento de um bilinguismo cultural” (Cortesão e Stoer, cit. por Stoer, 2001).

Penso que educar, estar junto, ser investigador participativo é também transmitir convicções, esperanças, afectos, desilusões e compromissos, e ter sempre presente, nos vários percursos da vida com quem experiencio o meu quotidiano, que tipo de sociedade e de pessoa desejo “ser”. Parafraseando Paulo Freire (2000 cit. por Montenegro 2003:96), “é, sem dúvida, uma tarefa difícil mas é uma tarefa possível, se continuarmos persistentes e incansavelmente, em busca da construção da utopia”.

Este caminho de formação, desta vez, permitiu-me caminhar para junto de uma comunidade onde vivem crianças e jovens (actores sociais) de etnia cigana, que têm o direito de participar activamente nas estruturas do ambiente em que vivem, preservando a identidade e a dignidade, no sentido da igualdade de oportunidades e respeito pelas diferenças. Como refere Delors (1996), “todos os cidadãos tem a mesma dignidade social e são iguais perante a Lei. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”.

O desenho do Ante-projecto que desenvolvi neste Mestrado – “Dar voz à criança Cigana na Cidade de Aveiro”, como contributo para o *Programa Cidade Amiga das Crianças* – permitiu-me o aprofundamento teórico de temas como: a exclusão social; a criança como actor social; os Direitos da Criança; a investigação participativa na construção de espaços e de dispositivos de escuta das crianças e contribuir para o início de um processo que me “incluiu” como investigador-actor segundo uma metodologia que desejava poder ser a do “desde-com” (Muñoz, 2004: 59).

As crianças de etnia cigana do Bairro da Quinta do Griné – actores centrais deste estudo – foram convidadas a integrar esta investigação e a serem ouvidas, no seu direito de participação, no âmbito do *Programa Cidade Amiga das Crianças*. Convidá-las a participar no sentido de tomar parte, compartilhar, organizar-se com os outros, intervindo, desde os seus desejos, argumentos, dúvidas e medos. A pergunta que se colocava era: como transformar a proposta de anteprojecto num Projecto seu? (Muñoz, 2004: 61).

As questões colocadas, desde o anteprojecto, tinham como intenção constituir um processo construído, onde a geração dos dados e a construção de conhecimento se desejou de escuta e de dar voz, onde pudéssemos perceber como as crianças de etnia cigana percebiam os direitos das crianças (protecção, provisão, participação) nos seus quotidianos (família, escola, comunidade...), enquanto pessoas com direitos.

O projecto foi assim uma construção contínua de conhecimento acerca dos direitos das crianças e da sua aplicação nos seus contextos de vida, em ordem a uma infância construtora de cidadania que garanta à criança um papel activo e principal em todo o processo. Tratou-se de um Projecto que visou contribuir para a participação e co-responsabilização activa das crianças e jovens que o integraram.

#### ***As questões que se colocaram***

Reflectindo os princípios e os conceitos apontados por diversos autores sobre a infância e a educação, as questões de partida neste Projecto foram: O que acontece quando damos voz às opiniões, desejos, sentimentos, escolha e hipóteses de participação das crianças e jovens de etnia cigana? As crianças de etnia cigana consideram que, nos seus quotidianos de vida, os Direitos consignados na Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) são respeitados? A Cidade/Comunidade (vida escolar, familiar e social) é amiga das crianças e jovens de etnia cigana, permitindo-lhes participar?

#### ***Enquadramento teórico***

Vários autores – Sarmiento (2004), Iturra (1999), Christensen e James (2005), Soares (2005), Tomás (2004) – têm vindo a chamar a atenção para o importante processo de escutar as vozes das crianças, como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos.

Segundo Soares (2004), esta abordagem recente deve representar um motor de investimento no sentido de a participação da criança ser plenamente reconhecida, podendo ser alcançada através da criação de oportunidades reais e efectivas. A autora refere ainda que a “participação social das crianças implica que as suas múltiplas linguagens sejam consideradas

como ferramentas legítimas em qualquer processo participativo, devendo valorizar-se as variadas formas das crianças fazerem, falarem e serem”.

Concordamos com Soares (2004), quando refere que, nas sociedades actuais, estabelecer um diálogo que permita a escuta das necessidades das crianças afigura-se como uma prioridade inserida na definição de políticas públicas. As opiniões das crianças sobre os seus quotidianos são importantes, podem fazer toda a diferença na construção de um futuro cada vez mais presente.

Considerando que a Convenção dos Direitos da Criança já completou 20 anos, importa investigar com as crianças a aplicação desses direitos nos seus quotidianos, especialmente o direito de participação, onde a sua voz e acção seja valorizada.

### ***Opção metodológica***

Consideramos que a opção pela metodologia de investigação-acção participativa com crianças se adequa ao nosso Projecto, porque é definida como um processo que integra a investigação, a educação e a acção. Revela, também, uma natureza colaborativa ou cooperativa, sendo que as intervenções são assumidas pelo conjunto de actores envolvidos no processo onde adquirem um estatuto de parceiros.

Na perspectiva de Alderson, cit. por Christensen e James, (2005:147), ter em conta a visão das crianças acerca das suas realidades sociais e culturais, a partir do seu próprio contexto e através das suas vozes, é uma das estratégias mais adequadas para se estabelecer o discurso da cidadania infantil. A investigação participativa com crianças tem como objectivo prioritário beneficiar directamente a comunidade, o que supõe implicá-la em todo o processo e não apenas nos resultados.

### ***Estrutura do Projecto***

O trabalho que aqui se apresenta encontra-se dividido em cinco capítulos. Nos três primeiros capítulos procedemos ao enquadramento teórico da investigação, abordando temas como: a infância, os seus direitos e a cidadania; a Convenção sobre os Direitos da criança (CDC); o direito de participação social das crianças; as crianças como actores sociais competentes e o protagonismo na infância. Tendo em conta que as crianças que participaram no projecto são de etnia cigana, referenciam-se aspectos da história do povo cigano, bem como as questões da sua cultura, de forma a aceder à compreensão das suas formas de ser e de estar. Na continuidade do enquadramento teórico, considerámos ainda os processos de exclusão/exclusões (por exemplo, o racismo que lhe está subjacente), bem como o inter/multiculturalismo como desafio societário. Não esquecemos também as referências ao

*Programa - Cidade Amiga das Crianças* como facilitador e promotor da educação para a cidadania.

No terceiro capítulo apresentamos as opções metodológicas – a investigação-acção participativa com crianças – e os procedimentos e cuidados éticos que tivemos que assumir desde a nossa entrada no terreno, bem como a descrição do contexto local da investigação. No último capítulo procede-se à análise dos dados gerados, num constante recurso aos referentes teóricos, que foram permitindo construir/reconstruir um conhecimento reflexivo do percurso que edificamos em conjunto.

Finalmente, são feitas algumas considerações que procuram reflectir sobre a importância do desenvolvimento de projectos facilitadores da participação de todas as crianças nos seus quotidianos, neste caso, das crianças de etnia cigana, e que lhes permitam desenvolver competências de protagonismo como cidadãos de plenos direitos.

## **Capítulo 1 – Infância, Direitos da Criança e Cidadania**

### ***1. A educação social - como uma acção educadora da sociedade***

A educação social e a pedagogia social são consideradas áreas do conhecimento e metodologias educativas, tendo em conta uma sociedade preocupada em tomar consciência das tarefas educativas e em encontrar formas de as realizar de um modo válido e concreto. É uma ciência pedagógica de socialização, porque este se trata de um processo que permite a integração e a adaptação à comunidade, procurando satisfazer necessidades básicas fundamentadas pelos direitos humanos.

Na educação social estão incluídas todo um conjunto de aprendizagens e actividades (educação, rodoviária, ética e social, desportiva, para as artes, para a saúde...) consideradas indispensáveis à formação integral de um cidadão. Abrange toda a comunidade, atendendo as necessidades da infância, juventude, idade adulta e terceira idade e relaciona-se com o sistema escolar, com as empresas, com as organizações culturais e com todas as instituições que visem promover a elevação do nível educacional e cultural da população.

A Pedagogia Social surge na Alemanha e as suas origens estão claramente relacionadas com a sociedade industrial e com a crise belicista que se viveu na Europa na primeira metade do século XX. Nesta época procurava-se na educação uma solução para os problemas humanos e sociais (fortes movimentos migratórios, desemprego, pobreza, exclusão económica e cultural, abandono de menores, delinquência) que se produziram a partir da nova realidade então criada. Toda esta situação irá criando o espaço e a necessidade para uma pedagogia que dê resposta às necessidades individuais e sociais e estabelecendo o ideal de comunidade, face ao excessivo individualismo vigente.

A democratização e aparição de movimentos sociais, (surgidos no âmbito do capitalismo industrial) e a construção dos Estados foram alguns dos factores e circunstâncias que possibilitaram que alguns países, depois da segunda guerra mundial, consolidassem a democracia, dando passos para o “Estado de bem-estar”.

A partir da cultura de “bem-estar”, Petrus, cit. por Díaz (2006:99), refere as seguintes perspectivas sobre a educação social: adaptação, socialização, aquisição de competências sociais, didáctica social, acção profissional qualificada, acção acerca da inadaptação social, formação política do cidadão, prevenção e controle social, trabalho social educativo, acção educadora da sociedade e educação extra-escolar.

Para Ortega, cit. por Díaz (2006:99), a Educação Social é ou deve ser “uma progressiva e contínua configuração do indivíduo para alcançar o seu desenvolvimento e conseguir a

participação na comunidade, o que deverá ajudá-lo a compreender o mundo e a si mesmo; deve ser ao longo da vida, não se centrando apenas nos conteúdos instrutivos; formar o indivíduo para viver e conviver em comunidade na família na escola, na comunidade e para a comunidade”.

A partir da década de setenta, dado os contínuos e rápidos processos de transformação social, a educação adquire novas dimensões e funções: deve ser permanente, ao longo da vida; abrir-se a sectores marginais e problemáticos; definir-se como um sistema aberto e reformular-se como uma actividade social.

Segundo Carvalho e Batista (2004:10), a educação social é expressão de responsabilização da sociedade perante os problemas humanos que a percorrem e coloca um desafio incontornável: “o de a educação ser vista como uma tarefa não apenas escolar, mas que dimana de todas as instâncias sociais, conferindo-lhe coesão pelos projectos”.

A educação tem assim um papel essencial no desenvolvimento contínuo tanto das pessoas como das sociedades, conduzindo a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras. É um veículo de culturas e de valores, como construção dum espaço de socialização e como caminho de preparação dum projecto comum.

À Educação Social cabe, acima de tudo, ajudar a cumprir essa responsabilidade social, ocupando um lugar de “encontro” entre a intervenção educativa, a intervenção social e cultural, capaz de contribuir para transformar a realidade, tornando-a uma sociedade melhor, mais justa, que assegure a participação activa dos cidadãos, que promova formas de combate contra toda a forma de exclusão.

Sendo este projecto desenvolvido no âmbito da Educação Social, importa situarmo-nos enquanto actores e mediadores sociais, partindo de uma intenção pedagógica de respeito pelo “outro”, pela sua personalidade, vontade e desejo.

Desejamos conseguir a participação social e activa das crianças, com quem vamos partilhar um tempo e um espaço de investigação-acção onde desejamos ser possível reflectir, discutir e pôr em prática o direito de participação. É necessário acreditar e ter esperança que, através da educação social e das suas acções, os direitos humanos e das crianças serão respeitados, pois a educação social concebe-se hoje como uma segunda, ou terceira, oportunidade para muitos dos cidadãos, sendo hoje um factor decisivo para que os direitos humanos e a igualdade de oportunidades deixem de ser meros discursos teóricos e resultem em realidade.

## ***2. Infância (s) e criança (s) – construção de um grupo social***

A infância é actualmente considerada como um grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos quotidianos de muitas crianças. Apreender a infância como construção social é confirmar que as crianças como actores sociais se implicam activamente na construção e determinação das suas próprias vidas, das vidas dos que a rodeiam e das sociedades em que vivem. De acordo com Soares (2005), as crianças são um grupo social com um carácter permanente na sociedade, têm um espaço e um tempo que apesar das especificidades culturais, sociais, económicas, marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo e determinam também a organização de qualquer sociedade.

A sociologia da infância considera como paradigma fundamental das suas reflexões a construção social da infância. Segundo James and Prout, cit. por Soares e Tomás (2004:136), ao defender este paradigma, a sociologia da infância está a defender a ideia de que o espaço social da infância é um espaço construído, onde as crianças se assumem e são representadas através de uma identidade própria, com modos de vida distintos dos dos adultos, mais adaptados às suas próprias necessidades, começando as crianças a constituir-se como um grupo social, um componente específico, tanto estrutural como cultural na maioria das sociedades.

A sociologia da infância vem propor um enfoque que acentue e desoculte a acção social das crianças e a sua participação no processo de socialização. Também Corsaro, cit. por Soares (2005:103), identifica esse processo como sendo de reprodução interpretativa, no qual as crianças não se limitam a reproduzir os valores e as normas que os adultos lhe transmitem, mas os reinterpretam e desenvolvem na forma como a realidade social afinal se expõe. A sociologia da infância permite que, a partir das leituras que as crianças fazem acerca dos seus quotidianos e dos problemas sociais com que se confrontam, seja possível recentrar a atenção para as problemáticas que condicionam as suas vidas, que porventura poderão passar despercebidas aos olhares dos adultos, que olham a ordem social das crianças através de lentes adultas.

Sarmiento (2004) considera que “há várias infâncias dentro da infância global e a desigualdade é outro lado da condição social da infância contemporânea”. Por isso, a construção social das concepções acerca das crianças permite destacar os traços de heterogeneidade (modos plurais de ser criança, com outros e ou novos papéis e estatutos sociais) que constituem a categoria social da infância na sociedade contemporânea e que não se verificavam no passado.

O mesmo autor (2006) escreveu sobre a procura do lugar que a contemporaneidade reservou para a criança e, sobretudo, do lugar que a criança, todas as crianças, constroem na sua interacção mútua, na edificação dos seus mundos de vida e das suas culturas. Refere ainda



Sarmiento que a infância é uma construção histórica e que é preciso aprofundar o princípio de que as crianças se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, ou seja nos modos de ser e de estar no mundo.

### ***2.1. A trajetória da Infância na Modernidade***

Conforme escreve Larrosa, cit. por Dornelles (2005:12), “O grande desafio do educador do século XXI é dar conta das infâncias que nos continuam a assustar, escapando das nossas redes, desconfiando dos nossos saberes e poderes”. O autor remete-nos ainda para uma reflexão sobre a necessidade de repensar o modo de tratar da infância e das suas invenções, tendo em vista que, historicamente, ela está sempre a escapar-nos, na medida em que procuramos tirá-la da vida na rua em que vivia, na grande aldeia e colocá-la num espaço e num lugar construído para ela.

Sarmiento (2004) remete-nos para a ideia da infância como uma ideia moderna, referindo que “a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e modos de vida e especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”.

A infância como uma construção social, quando referenciada ao passado, permite perceber que o modo como hoje, no ocidente, as crianças são vistas, decorre do percurso de reconhecimento social pelos adultos, muito lento, que se deveu a um conjunto de transformações sociais, políticas, familiares, económicas, educativas, científicas etc.

Tomando como referência Ariès (1988), sobre o estudo da origem da infância, as crianças apresentam-se como ausentes da história até à Modernidade. Desde a Antiguidade à Idade Média não existia a chamada infância (as crianças eram tidas como adultos em tamanho menor) enquanto objecto de discurso e nem esta figura cultural e social que hoje conhecemos com o nome de criança. Apenas lhe foi concedida, após o século XVIII, com o advento da Idade Moderna, quando se altera os sentimentos e as relações frente à infância, modificando a própria estrutura social.

Assim, durante grande parte da Idade Média o conceito de educação e de infância não existia; as crianças eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial, confundiam-se com os adultos, tendo acesso a quase todas as formas de comportamento comuns a estes. Por volta dos sete anos, quando se considerava que já passavam sem a ajuda da mãe, entravam na comunidade dos adultos, participando com os seus amigos jovens ou mais velhos nos trabalhos e nos divertimentos de cada dia. A família assegurava a transmissão da vida, dos bens e do nome.

Já no século XIX a criança está no centro das preocupações da família. Ariès (1988) explica que historicamente esta passagem da indiferença ou ignorância ou também a centralidade da infância se dá através de dois factores: a escolarização das crianças e a criação da família conjugal burguesa como lugar de afeição.

A partir do século XVIII algumas crianças deixam as famílias e vão para a escola, levando a um reconhecimento da diferença entre adultos e crianças estarem no mundo. Aumentou também a consideração pela saúde e bem-estar e maior interesse pela educação dos filhos.

Contudo, nas famílias mais pobres, as crianças contribuíam para o rendimento da família, permanecendo a indiferenciação entre crianças e adultos. Nas famílias mais abastadas a infância parecia ser um grupo homogéneo, por exemplo o vestuário e os brinquedos não faziam distinção entre meninas e meninos – “umas e outros usavam as mesmas vestes, os bonecos e bonecas não eram reservados às raparigas, os rapazes também brincavam com eles” (Ariès, 1988:106). A escola está, assim, segundo Sarmiento (2004:11), associada à construção social da infância, dado que a sua constituição pelo Estado institui a libertação das actividades do trabalho produtivo para um sector geracional mais novo. Passou a dar-se atenção a tudo quanto dizia respeito às crianças e às famílias, tendo a criança passado a ocupar um lugar central na família.

O grande acontecimento deu-se, no início dos tempos modernos, o ressurgimento das preocupações educativas, que animaram um certo número de homens da igreja, da lei e estudiosos, que mais de que humanistas eram moralistas. Os verdadeiros reformadores de ensino do século XV, o cardeal d'Estouteville e Geeson, foram criadores de colégios e, no séc. XVII, os jesuítas, os oratorianos, os jansenistas – é neles que surge o sentido da especificidade infantil, o conhecimento da pedagogia infantil, destinada essencialmente às crianças e jovens. Deu-se assim lugar à “formação de um conjunto de saberes sobre a criança, objecto de conhecimento e alvo de um conjunto de prescrições relativas ao desenvolvimento dentro do que se convencionou padrões de “normalidade” (Sarmiento, 2004:12).

Considerava-se que a criança precisava de ser preparada para a vida, antes de se juntar aos adultos. Esta preocupação com a educação instalou-se a pouco e pouco no coração da sociedade e transformá-la-á profundamente. Os cuidados prestados às crianças inspiraram sentimentos novos, de afectividade e a moral do tempo impõe-lhes que dêem a todos os filhos a preparação necessária para a vida (entende-se que a escola é esse garante).

De acordo com Ariès (1988), a escola encerrou uma infância, outrora livre, num regime disciplinar cada vez mais estrito que culmina no séc XVIII e XIX, na clausura total do internato. No entanto, a escola única foi substituída, de acordo com a condição social: o liceu ou colégio para os burgueses (ensino prolongado) e a escola para o povo (ensino breve).

Constatamos, deste modo, que desde o séc. XVIII, a partir da perspectiva dos adultos, se construíram diferentes concepções sobre a infância. E assim de acordo com” Hendrick, cit. por Coelho (2006), nascem diferentes concepções como seja: a “*Criança Romântica*, do século XVIII; a *Criança trabalhadora* no séc. XIX e metade do séc. XX, (identificada como a criança explorada nas minas e nos trabalhos das fábricas, dado que contribui para a economia familiar); a *Criança Delinquente* (vista como ameaça à ordem pública); a *Criança Médico-Psicológica* (constituição de campos científicos ligados à pediatria, psicologia infantil e da psicanálise); a *Criança Aluno* (surge paralelamente ao aparecimento da escolaridade obrigatória); a *Criança Bem-Estar* (ligada ao aparecimento dos serviços sociais de apoio à criança- educação, saúde e prevenção social); a *Criança de Jurisdição Psicológica* e a *Criança de família*.

Actualmente, existem outras concepções de infância, por exemplo a de *Criança Consumidora*, Pinto cit. por Coelho (2006), e a *Criança Cidadã*, Sarmento cit. por Coelho (2006). A criança consumidora, de acordo com Sarmento (2004:15), refere-se à infância na esfera económica, quando as crianças participam na economia pelo lado da produção (trabalho infantil); e na promoção de produtos de moda ou de publicidade, tornando-se ao mesmo tempo consumidores desses mesmos bens. De acordo com Soares (2004:138), a criança cidadã encontra-se referida nos estudos acerca das políticas e pedagogias, que tentam reconhecer as crianças como actores sociais, referindo direitos de participação como fundamentais para a criança (ser ouvida, ter liberdade de expressão e opinião, ter acesso à informação e o direito de tomar decisões em assuntos que lhe dizem respeito).

Sarmento (2004:14) considera que “continuam a potenciar-se desigualdades inerentes à condição social, ao género, à etnia, ao local de nascimento à residência e ao subgrupo étnico a que cada criança pertence, apontando para a existências de várias infâncias dentro da infância global e para a desigualdade que é outro lado da condição social da infância contemporânea”. Desta forma, podemos dizer que na actual sociedade vivemos dois extremos: por um lado, a infância é cada vez mais valorizada, fala-se cada vez mais em direitos da criança; mas, por outro, verificamos que a situação social da infância mantém contornos extremos, onde o mito da infância feliz, não condiz com o quotidiano das crianças onde existe (abandono, abuso sexual, absentismo escolar, discriminação, violência etc.).

Como podemos ver, a ideia de infância não existiu sempre da mesma forma. O caminho aqui desenhado, em torno da infância, leva-nos a ter sempre presente que actualmente as crianças são consideradas um grupo heterogéneo, que se distinguem umas das outras, nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, na roupa que vestem, enfim, nos modos de ser e estar no mundo.

Jenks, cit. por Soares (2004), propõe a criação e implementação do “*quarto tempo*”, tempo esse em que as crianças são consideradas cidadãs activas e por isso têm direito de fazer escolhas informadas, de tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e de influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhes digam respeito.

Nesta época de pós-modernidade, os contributos dados pela investigação têm vindo a demonstrar a complexidade e heterogeneidade do grupo social da infância. Um dos aspectos mais evidentes é o de que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, que esta etapa da vida varia, quer de sociedade para sociedade, quer dentro de uma mesma comunidade ou até dentro de uma mesma família. Por conseguinte, podemos afirmar a existência de infâncias e não de uma única infância. Não podemos também esquecer que a criança não é um mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento, que tem necessariamente pontos de vista e opiniões próprias e diversas a considerar sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito. Como afirma Sarmiento (2004), “a criança é um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo”.

### ***3. Dos Direitos Humanos aos direitos da criança – a cruzada pela defesa dos Direitos***

#### ***3.1. Direitos Humanos***

A Declaração Universal dos Direitos do Homem é orientada segundo “uma civilização do Universal”, significando que todos se devem reconhecer nos seus desígnios. Para Jorge Miranda, cit. por Canotilho (2000:103), a Declaração dos Direitos do Homem é orientada segundo “uma civilização universal e não tanto como uma protecção de minorias religiosas, linguísticas ou étnicas”. Candu (2000) refere que a Declaração dos Direitos do Homem é um “conjunto de princípios, com o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e dos seus direitos iguais e inalienáveis, com o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”.

A difusão do respeito pelas diferenças culturais, resultante do princípio de respeito pela dignidade humana em todas as suas manifestações, é fundamental, cabendo aos Estados promover e assegurar um harmonioso desenvolvimento cultural, onde se consiga que cada um compreenda e respeite o modo de vida do outro e se verifique o respeito universal e efectivo dos Direitos Humanos e liberdades fundamentais.

Santos (1997) refere, no entanto, que a política dos direitos humanos é, basicamente, uma política cultural, e que falar de cultura e de religião é falar de diferença, de fronteiras, de particularismos. O autor remete-nos para a questão de como poderão os direitos humanos serem

uma política simultaneamente cultural e global. Reafirma também a necessidade de reforçar o potencial emancipatório da política dos direitos humanos, no duplo contexto da globalidade e da fragmentação cultural e política de identidades, legitimando uma política progressista de direitos humanos com âmbito global e com legitimidade local. Nesse sentido, os direitos humanos só poderão desenvolver o seu potencial emancipatório se se libertarem do seu falso universalismo e se tornarem verdadeiramente multiculturais.

O mesmo autor considera também que os direitos humanos podem ser concebidos, quer como globalização hegemónica, quer como globalização contra-hegemónica (cosmopolitismo)<sup>1</sup>, no entanto, enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado (globalização de cima para baixo), serão sempre um instrumento de “choque geracional” (Huntington, cit. por Santos 1997:18). Para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização de baixo para cima ou contra-hegemónica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais. Informa-nos ainda o autor que os direitos humanos não são universais na sua aplicação, sendo actualmente identificados quatro regimes internacionais de aplicação dos direitos humanos: o europeu, o inter-americano, o africano e o asiático. A questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental.

É, no entanto, a assunção plena da universalidade dos direitos humanos que conduz a Organização das Nações Unidas a declarar o estatuto especial das crianças. A necessidade de protecção especial das crianças é também enunciada na Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança.

Na verdade, é no quadro global da doutrina dos direitos do homem que, quer em termos históricos, quer ideológicos, os direitos da criança colhem o seu sentido, emergindo do reconhecimento da especificidade da infância. Os princípios e conteúdos da Declaração Universal dos Direitos Humanos parecem, hoje, reunir o consenso dos discursos, exercendo uma função progressivamente mais evidente e eficaz na orientação das práticas, devendo-se reconhecer que este é apenas um ponto de um processo lento de adesão e conquista de diversas sensibilidades.

Assim, a aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos do Homem foi um dos marcos fundamentais na construção dos Direitos das Crianças, tendo-se nessa altura levantado a questão da validade das declarações anteriores sobre

---

<sup>1</sup> Cosmopolitismo: caracteriza a “organização transnacional de resistência de Estado Nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais” ou seja todas as formas de intensificação das acções contra a opressão, a exploração, contra situações de poder desigual, de inclusão subalterna, de despromoção sobre as vítimas (discriminação sexual, étnica, rática, religiosa etária...). É uma globalização contra-hegemónica, onde os que não têm poder se organizam (Soares e Tomás, 2004).

a criança, e é nessa sequência que surge a Primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959).

Assim, concordamos com Sarmiento (2004) quando refere que “Os direitos da criança representam, do ponto de vista simbólico, um dos maiores episódios de luta e reivindicação a favor de um dos grupos sociais mais excluídos da história da humanidade”.

A tarefa de atribuir direitos à criança tem tido um longo e, muitas vezes, tortuoso caminho, devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas. É a partir da implementação de Estados democráticos que a criança como sujeito de direitos, e de direitos específicos em relação aos adultos, se começa a projectar em textos normativos.

Descrevemos algumas das etapas marcantes, nesta cruzada da conquista dos direitos da criança.

Na antiguidade romana a criança situava-se, no plano jurídico, ao nível do escravo, no que se refere ao direito de disponibilidade total quanto à sua vida e ao seu destino. A partir do fim do Império Romano, e devido à influência cristã que se fez sentir, vários aspectos da concepção da condição infantil foram alterados como, por exemplo, em relação a situações graves de violação dos seus direitos (aborto, infanticídio, abandono ou venda como escravos...) que são objecto de condenação moral. Vão também surgindo medidas de protecção das crianças criando-se instituições, pelas ordens religiosas, misericórdias e associações cristãs que procuram atenuar as situações das crianças (pobreza da família, ilegitimidade de nascimento, órfãos e vítimas de conflitos militares, fome e epidemias) (Soares 2003, cit. por Soares, 2005).

O direito canónico estabelece etapas na vida da criança, que servem de base para definir a sua capacidade de assumir compromissos, sendo que, dos zero aos 7 anos, a infância é um período de incapacidade total. Aos sete anos, inicia-se a juventude que se prolonga até aos 14 anos, altura em que podiam receber os sacramentos, ter acesso legal ao estado clerical ou religioso e ser prometida em casamento. Segundo Pappas, cit. por Soares (2005), as investigações têm vindo a demonstrar que, até ao século XVI, o estatuto da criança dentro do seu núcleo familiar estava quase invariavelmente ligado ao poder sem limites dos pais sobre os filhos, os quais eram ignorados, abandonados, abusados, vendidos e mutilados. Para além disso, Hart, cit. por Soares (2005), refere que as crianças não estavam separadas dos adultos como categoria social, promovendo-se assim uma indiferenciação entre necessidades e direitos de ambos os grupos, não se dando também grande atenção à identidade individual da criança.

E a partir do século XVI iniciam-se as mudanças mais significativas, que viriam alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, protecção e educação das crianças, que gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos

XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado para as mesmas, no qual já é possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos.

Posteriormente, no século XIX, com o contributo das diversas ciências (pedagogia, psicologia e a medicina infantil), surgem os humanistas e educadores como Erasmo, Luís Vives, Montaigne, Comenius, Filipe de Néri ou João Batista de La Salle para os quais a criança é vista como um ser que deve ser tratado com todo o afecto e carinho, que conduzem à introdução das primeiras bases de uma pedagogia progressista, tendo sido possível marcar a separação das crianças relativamente aos adultos. Assim, gerou-se uma nova consciência colectiva acerca da necessidade de protecção das crianças e da realidade do valor da infância (Soares, 2005).

Outro acontecimento importante ocorre na pedagogia de Rousseau, na sua obra *Émile* (1762), sendo que a criança é o centro a partir do qual se organiza a acção educativa. Segundo Rousseau, a educação deve ser centrada na criança, nos seus interesses, no seu mundo e não no adulto e no mundo dos adultos. Toda a educação é uma educação activa, onde a criança deve assumir iniciativas e construir progressivamente a sua própria autonomia.

Estas mudanças, que acontecem no mundo social e na esfera educativa, constroem algumas das bases sociais e culturais das futuras declarações de direitos das crianças.

Segundo Soares (2005), o século XX vai introduzir normas que visam directamente a protecção e o desenvolvimento das crianças através: do princípio constitucional da educação escolar assegurada pelo Estado, que abre a escola a todas as crianças independentemente da sua origem social ou da sua crença religiosa; da abolição da escravatura nos estados ocidentais que incluía as crianças; das leis de protecção das crianças quanto ao trabalho fabril (que procuram defender as crianças da exploração desumana no trabalho das fábricas). Foi também no início do século XX que se acentuou a ideia de considerar uma ligação estreita entre o investimento social na infância com a qualidade da sociedade futura (Hart, 1991 cit. Soares 2005). Foi decorrente deste investimento a longo prazo na infância, à qual se associa, ou está associado, o movimento de mobilização social contra os abusos às crianças, que se inicia o percurso de construção de direitos para a infância (Soares: 2005)

A Declaração Universal dos Direitos do Homem de (1948) representa mais um contributo para o alargamento da abrangência do conceito de direitos, continuando, no entanto, de acordo com Ponte, cit. por Soares (2005), “uma declaração direccionada para “humanos adultos”, sendo as referencias à infância, de acordo com a mesma autora, ”encaradas numa perspectiva proteccionista e onde a autoridade parental sobre o tipo de educação a conferir se sobrepõe a qualquer outra, incluindo a do Estado”.

### **3.2. *Direitos da Criança***

Do conceito alargado de direitos humanos, considerados naturais e inalienáveis, surge o conceito de direitos das crianças, que decorre das especificidades próprias deste grupo etário.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Organização das Nações Unidas, é salientada a necessidade de a infância ter direito a uma ajuda e assistências especiais, sublinhando a responsabilidade da família no que se refere aos cuidados de protecção. Reafirma ainda a necessidade de protecção jurídica da criança antes e após o nascimento, a importância do respeito pelos valores culturais da comunidade da criança e a necessidade da cooperação internacional para que os direitos da criança sejam uma realidade<sup>2</sup>.

Os contributos dados por alguns teóricos associados à análise de movimentos sociais – Hammarberg; Ennew; Hart; Landsdown, cit. por Soares (2005:23) – explicam a emergência dos direitos da criança como um produto da cruzada pelos direitos, que depois de se ter batido por outros grupos sociais minoritários, fez incidir a sua atenção nas crianças. Assim, o “contributo dos referidos teóricos, tem vindo, principalmente desde o início do último século, a promover a construção de uma nova imagem de infância, onde se reconhecem as especificidades que conferem ao grupo social das crianças, um estatuto diferente e um corpo acrescido de direitos, acentuando, de forma progressiva, a imagem da criança como actor social” (Soares 2005).

A ideia de direitos da criança tem sido assim associada a políticas progressista, preocupadas com a luta contra a opressão e a desigualdade sob todas as suas formas (Nelken, cit. por Soares, 2005).

Para se chegar à actual Convenção sobre os Direitos da Criança, foram dados uma série de avanços legislativos que são resultado de um largo processo de reconhecimento dos direitos e do progresso da situação das crianças na sociedade, que identificaremos no quadro seguinte.

---

<sup>2</sup> Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança.



**Quadro nº 1: acontecimentos chave em matéria de Direitos da Criança**

<b>Data</b>	<b>Acontecimento</b>
1913	Primeiro esboço de um projecto para a organização de uma associação internacional de protecção à infância, com a participação de cerca de 37 Estados – tendo sido interrompida devido à eclosão da 1ª Guerra Mundial.
1919	É criado o Comité de Protecção à Infância, pela Sociedade das Nações, o qual se apresentou como um dos mecanismos pioneiros no questionamento do poder dos Estados sobre as crianças.
1921	Constituída a Associação internacional para a Protecção à Infância.
1923	Eglantyne Jebb iniciou o movimento de defesa dos direitos da criança, no início do século, tendo defendido que os custos das guerras dos adultos, das suas repressões políticas e contingências económicas e sociais são pagas pelas crianças, e ao ser presa e acusada de obscenidade por ter distribuído fotografias de crianças famintas, vítimas da guerra. Jebb gerou uma onda de solidariedade e apoio à sua causa e iniciou o movimento de defesa dos direitos da criança. Foi também responsável da Acta sobre os Direitos da criança, (cf. Hammarberg, citado por Soares 2005).
1924	Declaração dos Direitos da Criança da Sociedade das Nações A Acta sobre os Direitos da criança foi adaptada pela Liga das Nações convertendo-se na Declaração dos Direitos da Criança, conhecida pela Declaração de Genebra que representou para a história dos direitos da criança o momento-chave de um percurso de construção e consolidação da ideia das crianças como sujeitos de direitos.
1946	Foi fundado o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) - criado com o objectivo fundamental de tentar melhorar a vida das crianças e agir no sentido de lhes providenciar serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar.
1948	Aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos do Homem.
1957/1959	A 1ª Declaração Universal dos Direitos da Criança foi adoptada em 1959, pelos 78 Estados membros da ONU: era um conjunto de intenções, composta por 10 princípios, privilegiando a protecção e sem mecanismo de controlo. A criança era considerada como objecto. Construção da ideia da criança como sujeito de direito internacional e como sujeito de direitos civis, (pela primeira vez é afirmado que as crianças têm direito a um nome, a uma nacionalidade.
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança aprovada pela Assembleia Geral da Nações Unidas em 20 de Novembro. Tem carácter vinculativo e consta de cinquenta e quatro artigos onde se incluem os direitos de protecção, provisão, participação. Considera a infância como sujeito activo. O Comité dos direitos das crianças exerce o mecanismo de controlo.
1992	Carta Europeia dos Direitos da criança, aprovada pelo Parlamento Europeu, acrescenta elementos específicos em relação à situação da criança residente na Europa.

1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos – estabeleceu-se o consenso Mundial sobre a ampliação da educação básica.
1994	Conferência Mundial sobre Educação Especial – princípio da escola Inclusiva
1997	Conferência Internacional contra o Trabalho Infantil condenação do trabalho infantil, criação de programas para conseguir uma educação universal de alta qualidade e obrigatória.
1998	Recomendação (98) do Conselho da Europa aos Estados Membros “ animar as autoridades locais para que promovam a participação da infância e também a dos pais junto com as crianças, nas diferentes áreas da vida dos municípios, como uma forma de desenvolver a responsabilidade dentro da comunidade e de fazer da cidadania uma experiência real para as crianças”

Fonte: Adaptado de Soares (2005) Trilla et. al. (2001)

Como verificamos pelos dados históricos, os direitos da criança estão em evolução permanente, devido à própria evolução civilizacional, que faz emergir novos enquadramentos. Será necessário a tomada de consciência para a sua aplicação que muitas vezes é objecto de violação, mesmo em países onde se esperaria maior respeito por eles.

Santos (1997) apresenta-nos assim uma proposta que consiste em transformar a concepção de direitos humanos como um localismo globalizado, num projecto cosmopolita, de forma a realizar a transformação cosmopolita dos direitos humanos – caminho para uma concepção multicultural de direitos humanos. É, portanto, de acordo com o mesmo autor, importante construir uma escola que seja um espaço onde se formam as crianças e os jovens para serem construtores activos da sociedade na qual vivem e exercem a sua cidadania, isto exige uma prática educativa participativa e dialógica que trabalhe a relação prática-teoria-prática e na qual o quotidiano escolar seja regido pela vivência dos Direitos Humanos.

### ***3.2.1. Convenção sobre os Direitos da Criança***

A Convenção das Nações Unidas (CNU) começou a ser pensada no início dos anos 70, sendo o governo Polaco a propor uma Convenção dos Direitos da Criança que viria a consubstanciar-se só em 1989, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro, e cujo lema principal foi “o melhor interesse da criança”.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) é considerada como um dos instrumentos mais importantes, que em matéria de direitos humanos foi aprovada pela comunidade internacional e que conta com o maior nível de apoio, pois foi o tratado internacional de direitos humanos mais ratificado da humanidade. A sua elaboração e aprovação

foram resultado de um esforço social e político, que visa melhorar as condições de vida das crianças na sociedade contemporânea.

A CDC é, de acordo com os seus ideólogos, um documento que reconhece a individualidade e personalidade de cada criança, sendo salvaguardada quer a sua protecção, quer a sua liberdade pois “...desafia o foco exclusivo na vulnerabilidade psicológica e biológica da criança, considerando que tal perspectiva não dá peso suficiente à forma como a falta de poder da criança contribui para a sua vulnerabilidade” (Van Bueren, cit. por Soares 2005:34). Acentua ainda que se deve considerar: as crianças como seres humanos detentores de direitos e ultrapassar a ideia das crianças como objectos das políticas assistencialistas que acentuam a sua vulnerabilidade; os princípios de orientação baseados no princípio da igualdade e da não discriminação; a participação das crianças, através de condições de acesso à informação apropriada; bem como a liberdade de crenças e opiniões como condições básicas para que as crianças possam exercer os seus direitos.

A CDC é um documento que agrupa uma diversidade de direitos em três categorias: direitos de *provisão* – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, devendo beneficiar de um desenvolvimento óptimo e de bem-estar (direito à saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura); direitos de *protecção* – implicam a garantia da protecção contra maus tratos, exploração económica sexual e discriminação por motivos de raça, sexo religião, género e idade; direito de *participação* – relacionado com o direito à livre informação e à expressão de opinião, à participação nas decisões relativas a questões que lhe dizem respeito, a reunir-se e construir as suas próprias organizações. Os dois primeiros conjuntos de direitos revelam-se ainda os mais privilegiados, sendo ainda frágil a afirmação dos relacionados com os direitos de participação.

Interessam-nos mais no nosso projecto os artigos que descrevem o conjunto de princípios e mecanismos indispensáveis ao exercício da participação (art.º12º, 13º,14º, 15º, e 17º) e onde são expressos conceitos como opinião, expressão, pensamento, associação, reunião e informação, assim como a artigo 30º que garante às crianças de minorias terem a sua própria vida cultural.

Relativamente ao artigo 12º, este defende que todas as crianças são capazes de expressar os seus pontos de vista, devendo relacionar-se a idade e a maturidade com variáveis como o contexto social onde a criança vive, a natureza da decisão, a experiência de vida e o apoio do adulto no processo, de forma a respeitar as suas opiniões e a permitir rentabilizar as competências de participação. Os adultos deverão envolver-se, de forma a assegurar que estas sejam motivadas face às suas possibilidades de participação. O artigo 13º defende a liberdade de expressão da criança, tendo liberdade para procurar, receber e difundir informações, podendo

recorrer a qualquer meio: oral, escrito, impresso, artístico ou outro. O artigo 14º refere o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião, salvaguardando o respeito pelos direitos e deveres dos pais, ou representantes legais da criança na orientação do referido direito. O artigo 15º alude ao direito de associação e reunião da criança, tendo o direito de planificar e fazer valer decisões para atingir a realização dos direitos da criança. Finalmente, o artigo 17º afirma que a criança tem o direito de aceder à informação e a documentos que tenham como objectivo promover “o seu bem-estar social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental.

O artigo 30º relaciona-se com as crianças de minorias ou de populações indígenas e afirma que a criança pertencente a uma população indígena ou a uma minoria tem o direito de ter a sua própria vida cultural, praticar a sua religião e utilizar a sua própria língua.

De acordo com Soares (2005), também os direitos *educacionais e culturais são referenciados nos art.ºs 13º e 28º da CDC e nºs 8.27, 8.35, 8.37 e 8.38 da Carta Europeia*. Garantem o direito de acesso à educação escolar na base da igualdade de oportunidades, sendo que esse direito inclui: o acesso ao ensino primário obrigatório e gratuito; ao ensino secundário com diversidade de vias de formação e com gratuidade progressiva; ao ensino superior acessível a todos; a orientação escolar e profissional; as medidas contra o absentismo escolar; a aplicação de uma disciplina escolar compatível com a dignidade da criança e finalmente, a cooperação internacional para a consecução desses objectivos. Soares (2005) menciona ainda que a Carta Europeia, depois de retomar o mesmo princípio, complementa-o com um conjunto de concretizações aplicáveis ao contexto europeu, salvaguardando um conjunto de direitos das crianças como seja, na educação: verificar-se o respeito pelos direitos humanos e pelas diferenças culturais nacionais de outros países ou regiões; promover-se a erradicação do racismo e da xenofobia; a igualdade de acesso à educação escolar de todas as crianças independentemente da raça, situação económica, posição social, inclinação sexual crenças religiosas ou outras situações.

No contexto actual, enquanto cidadãos do Mundo, deparamo-nos com um dos maiores desafios a ser enfrentados pelas nossas sociedades: garantir e contribuir activamente na construção de uma sociedade em que os Direitos Humanos sejam efectivamente uma realidade para todos, tendo em conta as diligências necessárias para tornar tal informação acessível e apropriada às crianças, seja no contexto familiar, escolar ou comunitário. Segundo Candu et. al. (2000), “Uma preocupação básica dos Direitos Humanos é romper com a desarticulação entre a escola e a vida. Muitas vezes na escola ainda se ignora o quotidiano social, não existindo um espaço onde as crianças e jovens se possam expressar e reflectir sobre a estruturação do seu dia-a-dia, das suas famílias e comunidades”.

### ***3.2.2. Os direitos da criança em Portugal***

Portugal, aprovou a CDC, em 8 de Junho de 1990 através da Resolução nº 20/90 da Assembleia da República, tendo sido ratificada pelo Decreto do Presidente da República nº 49/90 de 12 de Setembro. Com esta ratificação, a Convenção sobre os Direitos da Criança vigora como direito interno em Portugal, pois o Estado Português transforma-os (tratados e acordos internacionais) em leis internas e compromete-se a aplicá-los e a desenvolver a legislação complementar necessária à sua execução.

Muita legislação complementar tem sido produzida em vários países incluindo Portugal. A produção de legislação e a sua recepção interna pelos Estados não implica necessariamente o seu cumprimento exacto por todos os que são responsáveis pela sua aplicação directa (famílias, empresas, instituições não governamentais e mesmo serviços públicos) ou pela fiscalização exercida sobre essas entidades. O trabalho infantil, a exploração da criança para fins publicitários ou artísticos, os maus tratos e abandonos, os abusos sexuais, o tráfico de crianças, a sua utilização nas guerras e guerrilhas, as desigualdades de tratamento devido à sua origem social, etnia ou crença, continuam ainda a deixar marcas no tecido social de muitos países que subscreveram as declarações sobre os direitos das crianças.

Estas Declarações revelam, no entanto, um determinado grau de consciência moral a que chegou a humanidade, sobre o valor a dignidade e a especificidade da criança em relação ao adulto, e sobre a necessidade de afirmar em normas jurídicas vinculativas para toda a sociedade esses imperativos morais. Trata-se do resultado de uma longa evolução para a qual contribuíram concepções filosóficas, religiosas e éticas que se foram interiorizando e que foram assumidas inicialmente por precursores singulares.

A consagração jurídica dos direitos da criança permite uma denúncia ética e juridicamente fundamentada de todas as violações desses direitos efectuados por indivíduos, instituições ou Estados. Inspira ou reforça a acção de movimentos e correntes de opinião que promovem a sua defesa e a sua consolidação, e actua como fonte de transformação permanente e firme de mentalidades, instituições e serviços onde esses direitos devem ser respeitosamente aplicados e aprofundados.

Portugal foi um dos primeiros países a ratificar a CDC na nossa Lei interna e na sua aplicação prática. Por outro lado, apesar de se continuar a produzir abundante legislação, de referir a importância da (Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Risco e a Lei Tutelar Educativa), necessitamos de assegurar a participação das crianças nos processos que directamente digam respeito à tomada de decisões das suas vidas.

De acordo com Soares (2005), a consolidação de um discurso de promoção dos direitos das crianças passa indiscutivelmente pela criação de estruturas que façam uma ligação entre os

princípios e as práticas. Em Portugal temos assistido à criação de mecanismos que têm desempenhado um papel valioso para a promoção dos direitos da criança como tem sido o Instituto de apoio à Criança, a Associação Mais Criança, o Projecto de Apoio à Família e à criança, o Programa Ser Criança, a Comissão Nacional de Combate ao Trabalho Infantil, a Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco. No entanto, foi extinta a Comissão Nacional dos Direitos da Criança, que de alguma forma nos vem alertar para a pouca importância que os Direitos da Criança têm para os decisores políticos.

Da avaliação do Comité dos Direitos da Criança sobre a aplicação da CDC em Portugal (Relatórios de 1995 e 2001), ressaltam, entre outras, as seguintes preocupações: a ausência de mecanismos de divulgação da Convenção para o Público em geral; a “não discriminação” – ser necessário desenvolver esforços complementares no que respeita às crianças que vivem em situação de pobreza, em especial relativamente às crianças de etnia cigana; “medidas especiais de protecção”, salientando a situação social das crianças ciganas e o insuficiente acesso que estas têm ao sistema educativo e a necessidade de tomar medidas nesse sentido, bem como o aumento crescente de “meninos de rua” e o facto de não haver grandes informações neste âmbito; a continuada incidência dos castigos corporais na família e a ausência de medidas que tentem evitar a mesma; o direito da criança à informação e à participação nas decisões ser ainda muito pouco garantido.

Há, na sociedade portuguesa, grandes desafios a concretizar para que a defesa de um paradigma que associe os direitos básicos (protecção e provisão) ao exercício dos direitos civis e políticos, considerando a criança como sujeito de direitos e que, para além de protecção, necessita também de margens de acção e intervenção no seu quotidiano. É necessária a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã, respeitando as suas vulnerabilidades, mas também as suas competências. “O desafio será ainda maior e mais significativo quanto mais acentuado for o contraste entre as necessidades e perspectivas de vida das crianças de risco” (Soares, 2005).

A CDC, através dos direitos políticos e sociais, reconhece a infância como grupo social com o direito de assumir um papel activo e de protagonismo na sua vida. Mas, será que as próprias crianças e os adultos sabem o que se espera e deseja alcançar com a participação da infância? Será que estamos, como actores sociais, a analisar e reflectir sobre o cumprimento (e se necessário denunciar o incumprimento) dos seus direitos? Promovemos espaços reais que permitam às crianças desenvolver esse direito? Desenhamos propostas, projectos para os divulgar e fazer cumprir, numa tentativa constante da sua aplicação nos quotidianos das crianças? Será que seguimos as recomendações do Comité dos Direitos da Criança? Desenvolvemos o acesso das crianças Ciganas ao sistema de ensino e esforços complementares

relativamente a crianças que vivem em situação de pobreza, incluindo também as de etnia cigana, bem como defender todas as crianças de sentimentos de racismo e xenofobia?

A participação social é fundamental para uma democracia inclusiva que também funcione como uma estratégia facilitadora no cumprimento dos restantes direitos. É importante que aprendamos a ser protagonistas nos nossos quotidianos, sermos actores da nossa própria vida.

#### ***4. Da participação social da Infância a um verdadeiro protagonismo das crianças***

Soares (2002) informa-nos que ao longo do século XX aparecem sucessivas imagens da criança como sujeito de direitos, as quais não podem ser dissociáveis dos contributos dados pelos sucessivos esforços legislativos, consubstanciados em documentos como a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Estes contributos legislativos são contemporâneos do aparecimento do novo paradigma da infância na investigação social “o paradigma da criança como actor social e sujeito de direitos, com voz e acção política e social, o qual é, para a Sociologia da Infância, o paradigma fundamental na investigação e intervenção social com as crianças, indispensável para a consolidação da imagem das crianças como sujeitos de direitos e não somente como objectos de protecção, preocupação e controlo” (Tomás e Soares 2004).

A imagem da criança como sujeito de direitos ajuda a promover uma imagem da criança protegida, sendo esta a marca do discurso sobre a infância que ao longo do século XX foi sendo produzido. Sarmiento, cit. por Soares e Tomás (2004), refere que no início do século XXI, decorrente de todo o conhecimento e investimento anteriores, relativamente à infância, assume-se como impreterível a promoção de uma imagem de criança cidadã acentuando-se a indispensabilidade da promoção da sua inclusão no processo de cidadania, o que implica, para além de outros aspectos, a valorização e a aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja nos diversos “mundos” que a rodeiam e onde está inserida”.

Soares (2005) refere que é no discurso académico, que se tem recuperado o paradigma da participação infantil. É através do discurso académico que se tem vindo a construir sobre os direitos da criança, que se começa a tornar visível as preocupações que até há bem pouco tempo não faziam parte das agendas de investigação do nosso país, como sejam os direitos da criança e questões como: a pobreza infantil; a exploração da mão-de-obra infantil; a protecção contra os maus tratos; as margens de participação das mesmas nos seus quotidianos. A produção literária que tem vindo a ser produzida, a multiplicação de fóruns de discussão e reflexão onde se

debatem neste domínio, tem sido o suporte indispensável para a promoção de um discurso científico e rigoroso sobre os direitos da criança em Portugal.

Enquanto é universalmente aceite que a criança deva possuir direitos que promovam e assegurem a sua protecção, Soares (2005) refere que o reconhecimento e aplicação dos seus direitos de participação encontram grandes obstáculos, nomeadamente os inscritos nalgumas perspectivas clássicas, que encorajam a protecção das crianças e estabelecem os limites da sua liberdade para a altura em que elas sejam capazes de perceber o alcance, abrangência e efeitos das suas acções. Essas perspectivas, de discurso paternalista, defendem que tais direitos requerem capacidades relacionadas com a razão, racionalidade e autonomia, que as crianças supostamente não possuem. Sendo portanto desejável o adiamento do exercício dos mesmos, para o momento em que elas desenvolverem tais competências e atingirem assim o estatuto de pessoas. Defendem também que os pais têm o direito de tomar decisões no melhor interesse da criança, nem que para tal seja necessário restringir a sua liberdade, considerando que a criança irá, mais tarde, certamente reconhecer que tudo foi feito na defesa dos seus interesses e necessidades. Assim sendo, esta perspectiva defende que, ao negar à criança os direitos de participação e tomando decisões por ela, a sociedade mais não faz do que a proteger da sua própria incompetência.

O discurso emancipador defende que as crianças revelam competências para desenvolver um pensamento racional e para fazer escolhas acertadas, desde decisões completamente insignificantes, como, por exemplo, os programas televisivos a que irão assistir, até decisões mais significativas, como por exemplo as relacionadas com agressões de colegas na escola, ou abuso dos pais em casa. Por outro lado, defende que “quando se argumenta que não se deve permitir às crianças fazer escolhas, porque elas podem ser escolhas erradas devido à falta de experiência, na medida em que, se as crianças nunca forem autorizadas a tomar decisões porque não têm experiências, o processo de tomada de decisões nunca se poderá iniciar” (Soares, 2005).

Para a consolidação desta imagem da infância participativa, “será então indispensável que os processos de participação infantil estejam presentes na organização dos quotidianos das crianças, de uma forma sistemática, sendo que um dos passos iniciais e fundamentais em todo este processo será o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões da criança” (Lansdown, citado por Soares, 2005). É fundamental criar oportunidades reais para se expressar sendo necessário conseguir tempo e espaço para ela explorar os problemas, dúvidas e ansiedades e as formas de os contornar, tal como é também indispensável deixar que as crianças conheçam os resultados das suas decisões, mesmo que eles sejam contrárias às suas expectativas.



#### ***4.1. Participação social da Infância - criança como actor social***

Anavivarte et. al. (2003) referem que uma das características da infância é que as crianças procuram por todos os meios tomar parte nos assuntos que lhes interessam e que as afecta. Desde que nascem têm uma disposição para explorar, perguntar e provocar os que os rodeiam e actuar. A constante necessidade de expressar ideias, emoções e desejos faz com que as crianças tenham uma presença muito vincada. Têm também uma grande capacidade de relação com os pais, irmãos, avós, companheiros, professores e outros adultos igualmente importantes, integram redes de relações complexas e organizam-se em redor dos seus e de muitos outros interesses.

Assim a participação acontece, através da partilha com os outros, das decisões que têm a ver com a própria vida e da comunidade à qual pertencem. “Participar é também tudo o que as crianças fazem quotidianamente na sua comunidade, junto da família, na escola, no trabalho com os amigos” (Corona e Morfin, citado por Anavivarte et. al., 2003:36). No entanto, de forma geral, na maior parte dos espaços onde se encontram, são actores pouco reconhecidos e com frequência reprimidos.

A participação é um direito que como tal tem uma história cultural, jurídica, sociológica, é um fim instrumental para a consecução de outros direitos. A participação activa, consciente, livre é um factor de reconhecimento da própria dignidade e de reconhecimento da consciência de igualdade. A promoção dos direitos de participação assume-se assim como um imperativo para concretizar o discurso da cidadania da infância.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças promulgada pelas Nações Unidas em 1989 é o primeiro documento onde se reconhece de forma explícita e clara o protagonismo da infância e a sua capacidade de participar na sociedade e de exercer determinados direitos civis e políticos.

Na Convenção não é referida uma definição de participação; no entanto, os artigos que expressam este direito permitem-nos saber que a participação é um direito (art. 12- liberdade de opinião - direito de as crianças serem ouvidas; art.º 13- liberdade de expressão, art.º 14- liberdade de pensamento; art.º 15 – liberdade de associação). Consta ainda no texto da Convenção a necessidade de informar as crianças dos seus direitos para que os conheçam e compreendam, possam reivindicar o seu cumprimento, transformando-os em deveres e responsabilidades que todos os cidadãos devem assumir.

Soares e Tomás (2004) referem que a participação das crianças é, para o Comité dos Direitos da Criança, um princípio orientador fundamental, ou seja, o seu cumprimento contribui para assegurar o cumprimento de todos os outros direitos.

Segundo Anavitarre et. al. (2003), existe uma grande diversidade do conceito de participação. Em política, pode significar desde a acção simples de exercer o direito de voto até às mais complexas formas de intervenção de cidadania nos assuntos públicos. Também no âmbito da educação pode confundir-se participação com metodologias tradicionais (transmissivas e autoritárias) e não de outro tipo de participação (dialógica, anti- autoritária e partilhada).

Trilla e Novella (2001) aludem ao conceito de participação de Roger Hart, designado por a “*escada da participação de Hart*”, considerando ser talvez a tipologia mais citada e conhecida das que se referem à participação na infância. Partindo de uma proposta de Arnstein (1979), relativa à participação adulta, propõe para a participação da infância uma “escada “ que consta de oito degraus: “*manipulação*” - quando as crianças não estão muito conscientes de que assunto se trata e por isso não estão conscientes das suas acções; “*decoração*”- quando se utiliza as crianças como veículo de propaganda para diferentes causas sem que eles tão pouco compreendam porque estão a participar e fazendo querer que as causas partiram da inspiração das crianças; “*simbólica*”- concede-se às crianças a oportunidade de se expressar, mas sem que as suas opiniões vão ter incidência real em alguns dos assuntos que se estão a tratar. Nos seguintes níveis, degraus, pode falar-se de participação genuína, sendo necessário cumprir quatro requisitos para que isso aconteça: que as crianças compreendam as intenções do projecto; que sejam conscientes de quem toma as decisões sobre a participação e os motivos da mesma; que tenham um papel significativo para decidir e ser conscientes do projecto, intervindo voluntariamente. Num quarto degrau - as crianças não participaram na planificação do projecto, mas actuam voluntariamente e estão conscientes do sentido da acção que se propõem. No quinto patamar “*consultados e informados*”- quando o projecto é desenhado e dirigido pelos adultos, mas em que estes solicitam e têm em conta as propostas e opiniões da criança, as crianças jogam um papel de assessores e consultores do adulto. A partir do sexto patamar existe uma importante diferença qualitativa, as crianças participam significativamente na tomada de decisão, corresponde aos projectos iniciados pelos adultos, mas cujas decisões são partilhadas com as crianças. Quando os projectos são iniciados e dirigidos pelas crianças e os adultos intervêm facilitando o processo, estamos a falar do sétimo patamar. O oitavo patamar consiste nos projectos iniciados pelas crianças compartilhando as decisões com os adultos e tomam a decisão de quando querem que os adultos participem no processo de desenvolvimento dos seus próprios e genuínos projectos.

Segundo Soares (2005), esta participação apresentada pela “escada de participação de Hart”, permite uma crescente implicação em processos de mobilização e participação, não devendo no entanto ser considerada um barómetro de qualidade de qualquer projecto, uma vez

que não há crianças iguais, sendo possível que diferentes crianças em diferentes contextos e momentos prefiram desempenhar grau variados de participação e envolvimento.

Tomando em linha de conta alguns aspectos da escala de Hart, Trilla e Novella (2001), apresentam também outro tipo de tipologia partindo de quatro categorias mais amplas de participação: “*participação simples*”- tomar parte de um projecto como espectador ou executante sem que as crianças tenham intervindo em nada, nem na preparação, nem nas decisões sobre o seu conteúdo ou desenvolvimento. As crianças limitam-se a seguir indicações e a responder a estímulos; “*consultiva*” - escuta a palavra das crianças incentivando-as a dar opinião, propor e facilitando canais de comunicação; “*projectiva*” - as crianças não se limitam a ser simples participantes, mas convertem-se como agentes activos do projecto- sentem o projecto como seu; e “*meta participação*”- as crianças reconhecem os seus direitos de participação (pedem, exigem, constroem, novos espaços de participação).

Sendo qualitativamente diferentes, não significa que sejam excludentes entre si e nenhum deles se pode considerar negativo ou impróprio, pois depende de múltiplos factores (idade, maturidade participativa, contexto, propósito do projecto ou da actividade etc.) sendo assim que um nível teoricamente inferior de participação pode constituir-se como óptimo em certas circunstâncias. E da mesma maneira qualquer dos quatro tipos de participação é susceptível de se produzir de forma pervertida ou fraudulenta: a manipulação, a instrumentalização, o directivismo mascarado, a demagogia podem dar-se tanto na participação simples como na projectiva e inclusivamente na meta participação (Trilla e Novella,2001).

Delors (1996:19) fala-nos de quatro dimensões da educação: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, o que implica considerar que a aprendizagem da participação nos leva a cada uma destas dimensões: *aprender a conhecer*, refere-se aos conhecimentos e informações necessárias para participar, conhecimento dos próprios direitos que legitimizam a participação, assim como ter a possibilidade de ter toda a informação necessária para participar, aprender a procurar informação, seleccionar e elaborar o conhecimento e desenvolver a capacidade crítica; *aprender a fazer*, no contexto da participação, refere-se á aquisição de todas as capacidades (competências, destrezas, procedimentos incluindo atitudes e valores) relativas à acção participativa; *aprender a viver juntos* relaciona-se com as competências descritas, pois participação é sempre uma acção social, colectiva e relacional, por isso as competências (sociais, linguísticas e dialógicas, a empatia, as estratégias para resolução de conflitos, a tolerância) constituem um reportório de atitudes e procedimentos associados à competência participativa; *aprender a ser* supõe o desenvolvimento da identidade dos sujeitos que corresponde a cidadania, sendo na actualidade um dos maiores défices em relação à infância.

Há também necessidade, para além das competências descritas, de criar espaços para a desenvolver. Sem dúvida que a família, escola e outras instituições educativas constituem os âmbitos mais adequados para desenvolver a participação. É pois necessário promover experiências que permitam às crianças aprender a intervir participando na sua comunidade, que é sobre a qual têm informação suficiente, que lhes facilitará poder dar opinião e actuar. A bagagem que as crianças possuem é a de estar em cada dia em contacto directo com o seu quotidiano e as experiências onde as crianças se implicam giram em torno de assuntos que lhe são conhecidos, garantem um clima de segurança para participar, porque os temas sobre que trabalham são abordados tendo em conta uma dimensão e complexidade à sua medida. Há que garantir a possibilidade de fazer coisas com conhecimento prático adquirindo pela experiência directa as diferentes situações da vida quotidiana.

Para que seja possível aprender a participar, participando, é necessário que as crianças se identifiquem com o processo desde a origem e que se impliquem na redefinição do mesmo. É muito importante que as crianças conheçam a realidade sobre que vão actuar, mas não menos importante é que se apropriem do objectivo que persegue a sua intervenção numa actividade ou projecto e que definam os motivos que as levam a envolver-se nessa acção. Quando se estabelecem as condições de participação, é necessário definir um plano de acção (momentos em que se desenvolverá o processo). A implicação das crianças é muito importante pois vão ser elas quem vão desenvolver a proposta, redefinir as propostas e gerar uma reflexão conjunta para poder estabelecer com clareza os passos seguintes.

Devem portanto criar-se espaços adaptados às condições sociais e psicológicas da infância, onde tenham experiências genuínas e reais de participação.

Resumindo citamos Christensen e James (2005), “A participação das crianças será tão mais potenciada, quanto maior for o controlo que estas sintam relativamente aos processos em que estão envolvidas, o que implica reconsiderar as questões de poder, presente nas interacções sociais entre adultos e crianças”.

#### ***4.2. Protagonismo da Infância***

O debate sobre o protagonismo infantil inicia-se na América Latina na década de 60, muito ligada à corrente da educação popular e estende-se ao contexto da infância nos anos 70, com o surgimento dos movimentos sociais de crianças e adolescentes trabalhadores, em diferentes países da região. Esta nova corrente está centrada nas crianças marginalizadas e exploradas, em condições de exclusão, começando a reivindicar o seu reconhecimento como

sujeitos de direitos e protagonistas do seu desenvolvimento, inclusive muito antes da existência da Convenção.

É importante ter em conta que o protagonismo é um conceito que resulta de uma construção social que se enriquece continuamente pelas experiências dos actores sociais nas suas comunidades. É um termo, ao qual historicamente se foram atribuindo diversas definições, de acordo com a concepção política e social e em consonância com a ideologia do grupo social que o utiliza. Existem, portanto, diferentes definições. Para Radda Barnen, cit. por Anavitarte et. al. (2003:48), o protagonismo é “aquella participación que juega el papel principal, que le da el toque especial y dinamismo a la situación. En este sentido se habló de protagonismo a nivel de las acciones (el mejor papel es el de protagonista) y del protagonismo en las decisiones (el que lleva el mando)”.

También Gaytán, cit. por Anavitarte et al. (2003:48), define o protagonismo infantil como “el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc”.

Autores como Cussiánovich e Liebel, cit por Anavitarte et al (2003:50), reforçam a ideia de que o paradigma conceptual do protagonismo constitui o enfoque privilegiado para enriquecer a participação das crianças. Defendem que se deve conceber o protagonismo como um tempo e espaço onde as crianças participam com critério, decidem, intervêm e influenciam as relações, as decisões que dizem respeito a esses mesmos quotidianos. O discurso da promoção do exercício da cidadania infantil terá, assim, que considerar a participação efectiva das crianças nos seus quotidianos, no sentido de uma contínua intervenção e acção das crianças na definição e organização desses mesmos quotidianos, para que as crianças ao participarem se tornem protagonistas.

Como refere Mayall, cit. por Anavitarte et al (2003:61), pensar numa cidadania para a infância implicará sempre um esforço para promover o protagonismo das crianças e jovens como agentes participativos nas relações sociais, como grupos sociais fundamentalmente implicados no processo de relação social.

De acordo com Gaytán, cit. por Soares (2005:122), existem três mecanismos essenciais para desenvolver o protagonismo:

*Organização infantil* - sensibilização do contexto familiar e de outros mais institucionais, desenvolvida pelas crianças, com a finalidade de exercer e fazer valer os seus próprios direitos

de acordo com os seus interesses; *participação infantil* - pretende incrementar o poder da infância organizada na sua relação com os adultos. Sendo um factor determinante neste processo o poder, à medida que passa do nível mais baixo do exercício do poder infantil, que é a adultocracia (não existe qualquer espécie de acção das crianças) e começa a percorrer um caminho que se inicia pela sinalização seguido da consulta e representação, inicia-se um percurso crescente de acesso ao poder, à acção e participação; *expressão infantil* - é a manifestação do ser, pensar e sentir das crianças, que deverão estar em correspondência com os seus interesses, mas são também reflexo das influências que a criança sente por parte dos pais, professores, meios de comunicação social, revelando portanto diferentes graus de autenticidade.

A participação protagonista é um processo de aprendizagem, tanto para as crianças como para os adultos, em que as diferenças de poder e as relações hierárquicas, autoritárias e colossais entre crianças e adultos têm que deixar de existir para que se possam promover as trocas. Anavitarte et. al. (2003:63) referem que esta participação pressupõe entre outros os seguintes benefícios: *pessoais* - fomenta a auto-estima, ajuda a desenvolver a capacidade crítica e a responsabilidade, melhora as competências de comunicação a expressão de sentimentos e ideias, o diálogo a negociação e a resolução de conflitos, o desenvolvimento de valores solidários e democráticos, o conhecimento e reivindicação dos seus próprios direitos, facilita o crescimento pessoal e social, potencia e melhora os processos de identidade; *sociais* - promove o respeito e compreensão das suas propostas por parte dos adultos, faz aumentar o poder e facilita os processos de identidade pessoal e social, potência a integração e o reconhecimento da infância como grupo social, melhora a presença real das crianças em sociedade, proporciona e influencia as suas propostas, visões e capacidade de trocas sociais, para a infância.

Reconhecer as crianças como actores sociais implica fomentar a sua capacidade de actuar, conhecer, questionar, e transformar o seu meio social, político e económico. Exercer os seus direitos como actores sociais não implica em nenhum sentido a adultização da infância, mas não podemos negar-lhes competências e capacidades como responsabilidade, capacidade crítica ou a tomada de decisões, porque são exclusivas dos adultos. Implica reconhecê-las como pessoas activas, com capacidades e valores próprios, participantes do seu próprio processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Implica pensá-las como pessoas presentes que pesquisam, analisam, interpretam e transformam a sua própria realidade com competências sociais e individuais. Reconhecer estas competências, capacidades e direitos da infância supõe uma grande mudança na forma de fazer, sentir e pensar nas nossas situações quotidianas com as crianças.

O protagonismo da infância não nega a necessidade de protecção de um grupo social especialmente vulnerável ao atropelo dos seus direitos fundamentais, assim a melhor forma de

os proteger é promovendo e garantindo o direito a ser actores principais da sua existência, tanto em sentido individual como colectivo. O protagonismo converte-se num caminho válido para alcançar um futuro diferente para a infância, converte-se também numa política alternativa que supõe um enorme entendimento em todos os aspectos centrados na infância.

## **Capítulo 2 – As Crianças Ciganas como minoria étnica e como grupo minoritário**

### ***1. Herança Social e Cultural***

#### ***1.1. Origem e trajetória do povo cigano***

A história do povo cigano é contada a partir do contacto com outras sociedades e os que a retrataram usaram, principalmente, acervos de arquivos oficiais, de locais por onde eles passaram. Sendo uma cultura agraça, todas as referências, que lhe são feitas por estranhos, baseiam-se na tradição oral, trata-se pois de um povo sem história documentada. Só no século XV começa a História documentada do Povo cigano.

A origem do povo cigano ficou assim envolta de mistério e de fantasias, com muitas lendas e suposições escritas ao longo dos tempos, assim como as representações e os preconceitos que predominam, bem como uma imagem que dele temos, muito próxima do mito, estereótipo, elaborado a partir de lendas populares, do cinema, de reportagens de jornais.

De acordo com Casa-Nova (2009), são conhecidos alguns trabalhos no domínio das Ciências Sociais relacionados com a análise do grupo sócio-cultural cigano designadamente: o de Adolfo Carvalho (1892); Teófilo Braga (1879); Rocha Peixoto (1967), Francisco Alves (1925) e José Vasconcelos (1938), que revelam alguma curiosidade científica, mas não contribuíram para o conhecimento e compreensão dos processos de produção e reprodução cultural do grupo cigano. A autora considera o trabalho antropológico de Olímpio Nunes, intitulado o Povo Cigano, como o mais significativo, no qual é feita uma descrição pormenorizada da cultura cigana<sup>3</sup>.

Nunes (1981) descreve que as referências escritas ao povo cigano pouco de concreto nos dizem sobre a sua verdadeira origem e cita o médico e filósofo Henrique C. Agripa, num livro sobre a “Incerteza e abuso das Ciências” (publicado em Latim em 1530) que fala dos Ciganos assim: “os chamados egípcios, vindos duma região entre o Egipto e a Etiópia, descendentes de Caim filho de Noé, trazem ainda a marca da maldição de seu progenitor, levam uma vida de vagabundos por toda a parte, acampam fora dos povoados, nos campos e encruzilhadas, erguendo aí as suas tendas, fazem vida de salteadores, roubam, trocam, divertem as pessoas

---

<sup>3</sup> Neste ponto socorremo-nos basicamente do estudo presente no livro de Olímpio Nunes, antes referenciado, bem como dos estudos da ACIMI, da historiadora Elisa Costa e de Liégeois.



lendo a sina, fingindo adivinhar pela quiromancia, e com tais imposturas passam a vida a mendigar”.

Os registos da sua passagem, com referências ao seu modo de ser e estar, dos seus costumes “estranhos”, das suas profissões, etc., datam do século IX, de origem árabe e bizantina. A sua aparição, em Bagdad, terá sido por volta de 833, segundo historiadores árabes, onde revelaram extrema habilidade nas artes metalúrgicas e musical, qualidades que são atestadas, também, por documentos de fonte bizantina.

Nunes (1981) conta-nos também que em “filhos do vento” (J.L.Fevre), eles são os descendentes de um (fado- destino) que os impele a caminhar incessantemente numa vida errante, que parece preferirem a qualquer outra. Assim surgiram lendas ciganas, nascidas, umas do mundo da Bíblia, outras do Oriente de velhas religiões, tomando qualquer destes pontos como berço desta diáspora. Os textos do Génesis, frisando a maldição lançada sobre o irmão de Abel, evocam a origem dum povo nómada, lançado ao vento das desgraças.

Na realidade, segundo Liégeois (2001:29) só nos finais do século XVIII com base na análise linguística e com o contributo da antropologia física e da etnografia, se conseguiu concluir, que são oriundos da Índia. A sua língua – Romani ou Romanó – tem afinidades com o sânscrito “parente de línguas vivas ainda faladas na Índia”. Sabe-se que daí emigraram, entre os séculos IX e XIV, em diversas vagas e que a linguística, permitiu através do estudo do vocabulário e das estruturas gramaticais dos dialectos ciganos de diferentes países, ter uma ideia do itinerário seguido. Costa (2001) refere também, que desde cedo a documentação denominava-os como egipcianos, egitianos ou egitanos e, de pronto, começaram a ser chamados ciganos e em Espanha de Gitanos.

De acordo com Costa (2001:16), em meados do século III, na sequência da conquista do Norte da Índia, parece terem ocorrido as primeiras migrações de grupos que estão na origem do povo chamado cigano. A autora refere ainda que só a partir do século XV, é que estes grupos começaram a convergir para a Europa, onde quase sempre afirmavam que sua terra de origem era o Pequeno Egipto, por isso foram denominados egípcios, egitano entre outros. Alguns grupos apresentaram-se como gregos e tsinganos e ficam conhecidos com grecianos na Espanha, ciganos em Portugal e Zingaros na Itália. Na Holanda a partir do século XVI utiliza-se a denominação heiden, que significa pagão. Na França também foram chamados de tsi – ganes, manouches, romaniche e boémiens.

Os seus costumes particulares, a língua desconhecida praticada, a sua “libertinagem” e até o aspecto físico, que lhe é característico, foram factores que contribuíram profundamente para a proliferação do grande número de hipóteses fantásticas e “maravilhosas” da sua origem, que a

imaginação popular criou, suscitando, à população das regiões percorridas, sentimentos de curiosidade, mesclados de receio e desconfiança.

No espaço de um século, o povo cigano vai aparecer por toda a Europa. Sabe-se que o seu caráter misterioso, transformou a curiosidade inicial em hostilidade, devido a seus hábitos muito diferenciados. Eram considerados inimigos da Igreja que condenava as suas práticas sobrenaturais como a cartomancia e a leitura das mãos.

Nunes (1981) refere que, durante a Idade Média, eram variados os indivíduos que se entregavam á mendicidade e vida ociosa, muitos deles com o fim de explorar a caridade pública invocando propósitos religiosos, serviam-se de embustes para roubar e praticar uma série de atropelos à lei e à justiça social. Durante este período, formaram-se verdadeiras corporações de vadios, mendicantes, gentes de mal-andar, cuja presença era receada pelas gentes de bem. Sendo natural que muitos fossem confundidos com os ciganos. Adoptando-se uma atitude de reserva, de desconfiança, de marginalidade, que os afasta do convívio social, como indesejáveis e temidos. Estes grupos adoptavam a sua gíria ou linguajar próprio.

A partir do século XV, o mesmo autor refere que os ciganos passaram a fazer parte das “classes perigosas”. Por isso começaram as perseguições dos governantes, a que os ciganos não puderam escapar. As perseguições aos ciganos, por meio de leis, passam a exercer-se em vários países da Europa. São a consequência lógica de um género de vida incompatível com as regras de uma sociedade essencialmente proprietária.

Liégeois (2001:31) aponta que os motivos para imigrarem podiam ser os mais diversos, seja pela imposição de expulsão, a reclusão, o exílio, o degredo, perseguições (ou caçadas como sucedeu na Holanda nos séculos XVIII/XVIII), castigos corporais, ou a tentativa de forçar a sua sedentarização. O desejo de viajar a par de uma determinada organização social e económica (o comércio) pode implicar a procura de mercados diferenciados assim como dever-se a períodos conturbados vividos em certos países, podiam ser igualmente geradores da sua rejeição e consequente fuga.

A história do Povo cigano é preenchida por exemplos de políticas de exclusão. Percorrida e marcada por séculos de expulsão, perseguições, maus tratos, prisão, exílio, condenação à morte, evidenciando contornos de especificidades que na perspectiva de Liégeois (2001) reenviam para a existência de insustentáveis níveis de exclusão e reclusão a que este povo foi submetido ao longo dos tempos. O mesmo autor dá o exemplo da Alemanha, onde a partir de 1496, o Reichstag declarou os ciganos traidores aos países cristãos, espiões a soldo dos Turcos e portadores de peste. Acusados de ladroagem, feitiçaria e de raptos de crianças, viram-se obrigados a desaparecer.

As populações, não tinham quaisquer referências que lhes permitissem situar os Ciganos e desconcertados pela sua originalidade, fosse o vestir, o falar, o modo de vida ou no tipo de contacto que se criou, construíram à volta dos Ciganos uma imagem sombria e repulsiva. Esta imagem misturava a feitiçaria, a ladroagem e a propagação de doenças. O Cigano, aos olhos de uma sociedade crédula e facilmente impressionável, ficou condenado para toda a vida (Liégeois 2001: 36)

Neste contexto, ninguém se preocupava em saber quem eram os Ciganos, embora claramente visados nos textos legais. A imagem estereotipada que lhes era associada era amplificada pelo legislador, que a utilizava como pretexto para o rigor da lei (Liégeois, 2001:37).

No século XX a Alemanha durante o regime nazi, foi a negação total dos Ciganos, levada à extermínio. Foram publicadas circulares, incluindo uma sobre a “luta contra o flagelo cigano” que referia as medidas efectuadas de combate aos Ciganos e as investigações biológico-raciais, a qual recomenda que se aborde a regulamentação da questão cigana do ponto de vista da raça” (Liégeois, 2001:37)

A política de exclusão irá transformar-se em política de reclusão, entendida como a integração, autoritária e geralmente violenta dos Ciganos na sociedade que os rodeia.

Ao longo dos anos e apesar de séculos de insistência, por exemplo na Espanha, a integração autoritária dos Ciganos revelou-se globalmente ineficaz por deficiente adaptação, por falta de realismo e de avaliação das dinâmicas sociais, designadamente da resistência dos Ciganos, e pela existência de sólidas dinâmicas sociais e culturais nos seus grupos (Liégeois, 2001).

## ***1.2. Os ciganos em Portugal – trajetória, condição jurídico-político***

O povo Cigano está em Portugal há pelo menos cinco séculos. De acordo com Cortesão et al. (2005:17) através da análise sócio-histórica acerca da permanência dos ciganos em Portugal, concluímos que é uma história feita de lutas, conflitos e persistências, reveladoras das representações sociais negativas da sociedade maioritária em relação a este povo.

As primeiras notícias do povo cigano em Portugal, “são relacionadas com notícias de hostilidade da população portuguesa e com as primeiras medidas persecutórias, que serão constantes ao longo da história. Sendo, tentadas todas as soluções pelo Estado, para se ver livre do povo cigano, até a condenação à morte. O fracasso desta política foi sendo evidenciado pela sucessiva renovação da legislação, publicada e pelo agravamento das penas: os ciganos nunca foram eliminados ou domesticados e também nunca deixaram de ser vistos como gente “estranha e “duvidosa” (no mínimo) pela maioria” Costa (1995:12).

Segundo Costa (2001:22), as autoridades pretendiam igualá-los à restante população, proibindo-lhes a prática dos seus hábitos e modos de vida. As punições repetidas ao longo dos tempos incluíam castigo corporal, a separação das famílias, ir para as galés e para o degredo em territórios de além-mar. Também a pena capital foi instituída em forma de lei em 1592. Em 1694 outra lei seria aplicada a todos quantos não abandonassem o país em 4 meses, ou se recusassem a viver nos lugares que lhe estavam destinados.

O Alentejo é referida como a região do País onde mais ciganos viviam, pois os grandes espaços despovoados propiciavam a sua vida nómada, permitindo-lhes esconderem-se das perseguições que lhes começaram a ser feitas pelas instâncias oficiais.

Nunes (1981) indica que as primeiras referências documentais, sobre o povo cigano, apontam assim para o início do século XVI, com um poema de Luís Silveira intitulado “As Martas de D. Jerónimo” recolhida no Cancioneiro Geral de Garcia Rezende, onde se fala de um “engano” praticado por um cigano. Refere ainda e que em 1521, aparece uma outra referência “A Farsa das Ciganas” de Gil Vicente, representada, em Évora, perante a Corte e onde retrata, com pormenor, algumas das características do povo cigano, referindo as mulheres ciganas que prediziam o futuro lido nas linhas das mãos, que cantam, dançam, ensinam feitiços dedicam-se à mendicância e os homens que negociam.

Costa (2001:22) relata que a primeira Lei Portuguesa a castigar os Ciganos, data de 1526 e abriu o caminho a muitas outras que se prologam até ao século XX. Considera ainda que o estudo das legislações dos respectivos países nos informa acerca da forma como pareciam levar a vida: prática de nomadismo, deslocações em grupos de dimensões variáveis, pedir esmola sem autorização, fingir saberem feitiçarias, falar o caló, (dialecto por eles falado na Península Ibérica), vestir trajes de Ciganos, as mulheres lerem a sina e fazer pequenos furtos. Tudo de acordo com a sua própria cultura e sem que se possam assinalar crimes graves, em particular, o homicídio era raro.

Como referência, invocamos Olímpio Nunes (1981), Costa (1995) e Elisa Lopes da Costa (2001), para referir a legislação que em Portugal condicionou o modo de vida do povo Cigano.

Para Costa (1995:14) ao longo do tempo é produzida legislação de forma sistemática, de forma a excluir o povo cigano do território Português. Assim, o mais antigo documento legislativo contra o povo Cigano, o Alvará de 1526 (explicitava a recusa da entrada de ciganos em território português e expulsos os que já cá se encontravam). Este Alvará refere-se à época de D. João III onde nas Cortes era pedido ao Rei providências contra os ciganos, o que veio a provocar, posteriormente, a Lei de 1538, que reafirma o impedimento de entrada e a expulsão

dos que entrarem, juntando à pena açoites com barão e pregão (justificando e afirmando a expulsão e proibição dos ciganos).

D. Sebastião renova a política de expulsão, através da Lei de 14 de Março de 1573, estabelecendo um prazo de trinta dias, para a saída dos Ciganos do território português. Mantém-se assim a política de expulsão, mas com o reconhecimento das dificuldades em executá-la. Reconhecimento esse que é mais patente no Alvará de 11 de Abril de 1579, de D. Henrique, o qual vem permitir a concessão de novas licenças àqueles que “vivem bem e que trabalham e não são prejudiciais”, mas “ não permitindo que vivam juntamente, senão em bairros apartados, e que andem vestidos de modo português ” (Costa, 1995:14).

Costa (2001:22) refere que em 1592, no tempo de Filipe I de Portugal, a perseguição agrava-se, constando na Lei de 28 de Agosto: Era concedido aos ciganos que se encontravam em Portugal um prazo de quatro meses para abandonarem o país, ou se recusassem a viver nos lugares que lhes estavam destinados, (afastados das restantes populações) sob pena de serem condenados à morte. Há portanto uma manifesta desproporção entre o castigo imposto a perda da própria vida e as faltas cometidas as quais revestiam de um carácter de pouca gravidade

Em 13 de Outubro de 1613, cria-se a nova fase das leis para os ciganos, uma delas a deportação para territórios ultramarinos (1647), intensificada por D. Pedro II, (Alvará de 15 de Julho de 1686. Eram expulsos das terras de Portugal para irem servir nas galés (só os homens) e o degredo, por tempo limitado, ou por toda a vida, para os territórios de além mar, de que são exemplo o Brasil, Angola, Moçambique: podiam também ser trocados entre as colónias.

Segundo Costa (1995:15), a partir do Alvará de 15 de Julho de 1686, assiste-se a uma primeira tentativa legislativa de assimilação dos ciganos aos costumes e cultura portugueses através da dissuasão da prática dos seus hábitos linguísticos e de trajar, alterar a sua organização social, ou seja visava modificar os comportamentos sociais diferenciadores, a fim de os tornar iguais aos demais habitantes do Reino” (embora sem grande sucesso dado os ciganos terem chegado aos nossos dias partilhando uma forte identidade étnica).

“Em 1800, Pina Manique, Intendente-Geral da Polícia do reinado de D. Maria I, persegue todos os ciganos sem domicílio fixo, enclausurando os seus filhos na Casa Pia, onde, através de uma educação centrada nos valores da moral cristã e do trabalho, se forçava a integração não conseguida pelas medidas legislativas” (Pinto 2000:84). O mesmo autor menciona ainda que com a 1ª República parece haver, uma mudança de atitude relativamente à política seguida pelo Estado Português. Mas verifica-se que as medidas administrativas são substituídas pelas penas criminais, continuando os Ciganos a ser alvo de “vigilância especial” por parte da polícia, como forma de melhor garantir a ordem e a segurança pública. A igualdade do ponto de vista jurídico que a Constituição Portuguesa lhes pretende assegurar, parece não se consumir.

Ainda de acordo com o mesmo autor a Constituição Portuguesa de 1822, já no século XIX, e a Carta Constitucional de 1826, acaba com as diferenças e desigualdades em função da categorização em raças da época, hoje como já mencionada etnia, dando cidadania aos ciganos nascidos em Portugal. Foi longo o tempo para se reconhecer os ciganos como cidadãos portugueses.

No entanto, não quer dizer que a partir desta data não deixem de ser perseguidos e vigiados por parte das forças policiais sendo mesmo emanada uma portaria de 1848, que exigir passaporte aos Ciganos que andassem pelo Reino e mais tarde reforçada pelo Regulamento da Guarda Nacional Republicana de 1920, o qual refere explicitamente a necessidade de uma “severa vigilância” sobre os ciganos em ordem à prevenção e repressão dos “seus frequentes actos de pilhagem” (Costa, 1995:16)

Também um regulamento da Guarda Nacional Republicana de 1920 determina a obrigação de registo dos ciganos, a fixação de residência (donde não se deverão ausentar sem solicitação expressa às autoridades), o cumprimento de serviço militar, a obrigatoriedade de vacinação e higiene e a possibilidade de concessão de “atestados de boa conduta”, surge como uma medida de polícia, que não oculta o tratamento diferenciado que a própria jurisprudência, influenciada, porventura, pelo universo das representações mentais, vem sustentando (Pinto, 2000:84)

Para Costa (1995:16), o carácter racista destas normas leva a que sejam declaradas inconstitucionais, pelo Conselho da Revolução em 1980, por violação do art.13º, nº2 da Constituição, onde proíbe a discriminação em razão da raça. No entanto as discriminações não estão terminadas, pois poucos anos depois da decisão do Conselho da Revolução o novo Regulamento da GNR, aprovado pela Portaria nº722/85, veio determinar que esta força policial exerça uma especial vigilância sobre os “nómadas” (art.81ª).

Mas, não só os ciganos nómadas são vítimas de uma vigilância discriminatória. Comprovando que é a condição de cigano (e não de nómada) que desperta a suspeição, a polícia vem sujeitando nos últimos anos, a pretendo de prevenção criminal, os bairros ciganos dos subúrbios das grandes cidades a uma apertada vigilância, com rusgas de grande dimensão e aparato, que mais parecem puras manobras de intimidação dirigida a uma comunidade inteira, sem distinção de sexo, de idade, de situação social e profissional (Costa, 1995: 17).

Este autor (1995: 19) reflecte ainda que a estratégia do Estado relativa aos Ciganos, alicerçada num apoio popular, caracterizou-se, ao longo dos séculos, pela segregação e pela perseguição impiedosa, todos os meios foram tentados, mesmo os mais violentos para erradicar do território continental a etnia cigana. As raras tentativas de integração tiveram sempre um inequívoco sentido repressivo de dissolução ou domesticação do povo cigano. O carácter racista

e discriminatório de todas as medidas adoptadas é notório. Nunca foi formulada uma política de autêntica integração na sociedade dos cidadãos, o que se tentou foi pura e simplesmente a assimilação ou seja a domesticação. Mas mesmo a assimilação aliás sempre dificultada pela tenaz e heróica resistência dos ciganos, não foi objecto de uma campanha sistemática e coerente por parte do Estado.

### ***1.3. Os ciganos construídos como “outros”***

#### ***1.3.1. Representações e discriminações***

“As representações sociais são conhecimentos socialmente construídos, elaborados e partilhados pelos membros de uma colectividade, orientadores parciais de comportamentos sociais. Categorizam e classificam, fornecem e engendram imagens que contêm significados, conferem e atribuem sentidos, auxiliam a edificar e a reproduzir identidades sociais e culturais (...). Dizem respeito a grupos sócio-culturais e não a sujeitos individuais, embora estes sintam as consequências (negativas ou positivas) dessa representação social colectiva. (...) Dado serem construções elaboradas pelos seres humanos, são também passíveis de mudança pelos mesmos o que confere ao conceito um carácter dinâmico e não estático” (Moscovici, cit. por Casa-Nova, 2009:196).

Para Liégeois (2001:46), as representações feitas de preconceitos e estereótipos, que as pessoas que contactam com os Ciganos têm destes, reveste-se de grande importância, pois são elas que em grande parte determinam as atitudes e os comportamentos para com aqueles. Estas ideias feitas são o vector mais importante, quando não o único, entre os Ciganos e o meio que o rodeia. Ainda segundo o mesmo autor na Europa Ocidental, desde os séculos XV e XVI, época em que os ciganos começaram a ser descritos pelos cronistas das cidades e pelos legisladores, desenvolveu-se uma série de ideias que rapidamente cristalizaram sob a forma de estereótipos. Assim se construiu uma reserva de representações na qual de geração em geração, se foram basear os que queriam assimilar e os que queriam rejeitar, cada um deles encontrando nela argumentos para os seus discursos e justificações para os seus actos. Os poderes públicos e os agentes da Administração constroem a sua opinião segundo o mesmo princípio de incompreensão, conjugada agora com a ideologia política da actualidade: não conseguem entender que, nos nossos dias, os Ciganos, não tenham idênticas motivações nem as mesmas prioridades. Estas representações são largamente difundidas na linguagem falada e constam também, dos dicionários dos livros reforçando igualmente a aquisição de estereótipos pelas crianças em idade escolar. Também na televisão há um jogo permanente entre esta dicotomia na qual entre o cigano de opereta, músico de pele morena e “Gitano” flamengo, e o escuro nómada ladrão, sujeito ameaçador, não existindo espaço para a realidade.

Esta divulgação de representações gera um fenómeno circular de causa e efeito, alimentando a opinião pública, consolidando-as como verdades, amplificando-as e devolvendo-as aos que já as conheciam e que passam então a vê-las como uma confirmação das suas opiniões. Refere ainda a mesma autora para que as atitudes e as políticas de respeito se possam afirmar, é indispensável que as representações seculares sejam alteradas, porque bloqueiam a compreensão e perturbam qualquer tipo de comunicação entre ciganos e o meio humano e institucional em que se integram. É necessário portanto, ultrapassar uma ciganidade imaginária ou, na melhor das hipóteses, baseada em práticas ultrapassadas, para chegarmos ao conhecimento dos interessados numa ciganidade vivida e actual.

A autora reflecte também que as comunidades ciganas, sendo portuguesas, são aquela que mais dificuldades de comunicação recíproca têm evidenciado, com a sociedade portuguesa globalmente considerada e com algumas das suas instituições, nomeadamente a escola. Sem o apoio do seu grupo de pertença, estes sujeitos actores, têm consciência que se encontram sozinhos numa sociedade cujas representações sociais os condenam grandemente ao isolamento. Acontece frequentemente face às representações sociais negativas e às relações de força/fraqueza inter-étnicas, baseadas na diferenciação de estatutos (económicos, culturais) e de papéis (profissionais de género...), protagonizados pelos diferentes sujeitos-actores sociais nos seus projectos e quotidianos de vida potenciando, no que concerne à etnia cigana, uma vivência nas margens e uma inclusão-excludente.

Também o estatuto social e cultural desta minoria, segundo Casa-Nova (2009), foi sendo gradualmente constituído num estatuto desfavorecido, subordinado, com um fechamento dentro de uma determinada imagem socialmente construída: são problemáticos, barulhentos, porcos, agressivos, mal-educados, sem respeito pelos outros, recusando, na sua maioria, o desenvolvimento de trabalho assalariado que implique uma subordinação a uma entidade patronal; uma subordinação ao “Outro” pertencente à sociedade maioritária. Mas, ao mesmo tempo, são mantidos social e culturalmente distantes por essa mesma sociedade, que não desenvolve, na sua maioria, relações de sociabilidade com esta minoria.

Guerra, cit. por Montenegro (2003:48), refere que o caminhar para a construção da pessoa intercultural, tem vindo a passar pelo tipo de contactos que a pessoa experiencia com os indivíduos e/ou comunidades ciganas. Acentua ainda que a “teoria do contacto” assenta em alguns pressupostos: o problema fundamental do conflito intergrupar é o preconceito individual; o preconceito é um problema psicológico e educacional; é possível erradicar o preconceito e o estereótipo se fomentadas as interações entre os culturalmente diferentes; o combate ao preconceito e à discriminação faz-se através da educação mudança de atitudes e de comportamentos”.



Casa-Nova (2009:205) diz-nos que o povo cigano, sendo português perante a Lei, percebe-se, no entanto, como grupo sócio-cultural minoritário, cuja defesa face ao “Outro” maioritário, passa pela construção activa de estratégias de sobrevivência, como seja a não fragilização do grupo através: da endogamia, da realização de trabalho por conta própria e do absentismo escolar (dado que os níveis elevados de escolarização são percebidos como ameaçadores da união e coesão grupais). Estas estratégias desenvolvidas pelos adultos coexistem e conflituam com estratégias mais ou menos consciencializadas de alguns dos jovens que pretendem com a sua acção procurar quebar o ciclo da reprodução, mas que deparam com resistências dentro e fora do grupo de pertença.

### ***1.3.2. Identidade, modos de vida e práticas sociais***

#### ***Identidade***

O conceito de identidade liga-se à percepção que cada indivíduo tem de si próprio, ou seja da sua própria consciência de existir enquanto pessoa em relação com os outros indivíduos, com os quais forma um grupo social (a família, as associações, a sua própria nação). Esta percepção de identidade é o reconhecimento recíproco entre o indivíduo e a sociedade. “Inclui a percepção da auto-identificação e a continuidade da sua própria existência no tempo e no espaço e a percepção de que os outros reconhecem ao indivíduo as suas próprias identificação e continuidade” (Perotti, 2003:48).

O povo cigano constitui uma minoria histórica particular, com uma cultura demarcada por valores e por uma língua – Romani, por modos de vida, com uma estrutura familiar diferente, crenças e costumes que lhe permitem ter uma identidade própria. Assim quer pela sua dispersão quer pela identidade transnacional, referencia-se a comunidade cigana á etnicidade. Falar de etnicidade como a relevância que a pertença a determinados grupos étnicos pode adquirir no plano das desigualdades sociais, das identidades culturais e das formas de acção colectiva (Machado, cit. por Casa- Nova 2002:56)

Para Pinto (1995:37), a noção de etnia acaba por ser de difícil percepção, já que representa realidades dinâmicas que se vão modificando, (re)formatando, desenvolvendo ou desaparecendo em função da mobilidade demográfica, ou do contacto com outros grupos sociais e culturais A autora cita Liégeois que refere que “...os ciganos...formam, no mundo, um mosaico de grupos diversificados, o que leva a duas considerações: uma é que um mosaico, constitui um conjunto cujos elementos em certos aspectos estão interligados, contribuindo essas ligações para o organizar e estruturar e a outra é que cada elemento do conjunto possui

características próprias, que o fazem aparecer isoladamente de cada um dos outros elementos do mosaico.

Roland Breton, na sua obra “Les Ethnies”, 1981 (cit. por Pinto, 2000:121), “numa perspectiva antropológica, vê a etnia como a representação/expressão de uma determinada identidade biológica, social e cultural colectiva. Define-a como um grupo de indivíduos ligados por uma rede, na qual sobressaem características comuns-antropológicas, linguísticas, politico-históricas, cuja associação constitui um sistema próprio, uma estrutura essencialmente cultural”. Para este autor, a etnia seria como que uma comunidade sustentada por uma cultura própria e particular, constituindo a sua base e estrutura os factores de coesão do sistema societal.

Concluímos fazendo referência a Santos (2001:36) que nos informa que a identidade cigana, constrói-se com o outro, reconhecendo-se a si mesmo no outro e com o outro. Têm consciência de pertença a um grupo étnico, que se diferencia dos outros grupos sociais existentes na comunidade portuguesa, bem como se reconhece num todo nacional de que são parte.

A identidade cigana não é homogénea, definitiva e estanque no seu agir temporal e espacial, transforma-se ou altera-se, em função de inumeráveis circunstâncias.

O mesmo autor afirma também que a identidade e modos de vida da família cigana constroem-se através da filiação étnica, que se estrutura em torno de um quadro de valores simbólicos e morais comuns que, por sua vez, são estruturadores das suas vivências: a língua romano/caló, elemento de união identificador e de pertença (nacional e transnacional); a dignificação dos homens de respeito (mais velhos) – os tios; a família extensa, prioritária sobre quaisquer outros vínculos sociais; o matrimónio étnico, (virgindade da mulher, elemento intrínseco e essencial para que se realize a união); o respeito, amor e dedicação às crianças; as leis ciganas; o luto que une toda a comunidade na dor; a música, que faz parte do núcleo familiar cigano, o processo de socialização primária da criança cigana (inclusa nas diferentes formas de construção identitária de que a criança é sujeito e objecto no seio da família) e o respeito pelo territórios locais e translocais de grupos de familiares.

É este habitus que confere à comunidade cigana contrastes sociais e culturais que os diferencia da sociedade hegemónica e normalizadora.

### ***Modos de vida***

Podemos dizer que, para o Povo Cigano (oriundo da Índia que se viu obrigado a viajar constantemente, adquirindo assim uma situação de itinerante), a viagem é fundamental para a sua vida. De resto a liberdade de movimentos possibilita o fortalecimento dos laços sociais entre os homens, permite procurar os clientes e gerir o tempo a seu modo e, não menos importante torna-os diferentes dos não-Ciganos, com os quais continua a não se querer parecer.

A viagem é portanto fundamental para os Ciganos “podendo afirmar-se que faz parte da sua realidade cultural, social e económica” (Costa, 2001:36). Para a mesma autora, os seus modos de vida podem revestir uma das três formas: nomadismo, semi-sedentarização e a sedentarização.

Nunes (s/d:313) refere que a maioria dos Ciganos Portugueses são sedentários, e que os verdadeiros nómadas representam uma minoria, considerando-se até semi-nómadas. Diz também que sendo o viajar primordial para o Cigano, a sua sedentarização nunca terá sido voluntária e não significa no entanto uma ruptura com a vida errante.

Os nómadas, em geral sem domicílio certo, não possuem meios de subsistência regulares o que lhes torna difícil aceder a determinadas prestações sociais. Semi-sedentarizados são todos quantos, em determinado período do ano se deslocam, designadamente, para realizar certas tarefas de carácter sazonal, caso de colheitas ou vindimas nas quais pode participar toda a família, ou de feiras de gado, determinadas festas, etc. Os sedentarizados encontram-se com residência fixa, muitas vezes em resultado de uma imposição e não tanto por sua própria iniciativa. É normal dizer-se que preferem os acampamentos aos apartamentos, porque escolhem a comunidade em detrimento do isolamento, sendo a solidariedade para eles muito importante. Actividades cíclicas e múltiplas (venda de ferro velho, trabalhos agrícolas, venda ambulante, fabrico de cestaria artesanal...) diversificam as rendas no interior das famílias. Os Ciganos têm cada vez menos possibilidades de ganhar a vida com os seus ofícios tradicionais, com as consequências que daqui advêm para o sustento das suas famílias. Segundo Pinto (2000:72), o facto de não terem uma ocupação fixa que lhes permita um rendimento regular leva-os, frequentemente, a recorrer à mendicidade e a expedientes de natureza mais ou menos ilegal.

Pinto (2000:131) refere que a posição que ocupam na estrutura de classes, situados à margem do sistema sócio-económico e político global, os contrastes culturais que revelam face à sociedade hegemónica, condicionam os seus níveis de vida, sistemas de relações e as possibilidades de acesso e efectivo exercício a uma cidadania plena.

Apesar das estratégias e dos mecanismos de resistência à aculturação que estas minorias têm revelado ao longo dos tempos, a interacção com a sociedade tem-se intensificado à medida que se têm vindo a sedentarizar. A sua fixação, urbanização e proletarização aparecem cada vez mais como processos tendenciais, inevitáveis e complexos, embora as precárias condições de vida e os processos de exclusão que vivenciam, dificultem a sua capacidade de definição de estratégias políticas e de formas de acção colectiva tendentes ao reconhecimento dos seus direitos e defesa dos seus interesses.

Divididos entre a necessidade de integração numa sociedade pouco tolerante à diferença e o desejo de preservação da sua identidade e autonomia étnica, os Ciganos vão mantendo, tanto quanto possível, um isolamento defensivo. Procuram sobreviver como minoria étnica, conservando valores, práticas e modos de vida, como o amor pela família, o respeito pelos velhos, a solidariedade, o amor pelas crianças..., valores que na sociedade capitalista em que vivemos estão cada vez menos presentes.

### ***Práticas sociais***

Analisar a instituição familiar cigana permite-nos, compreender as suas características, as razões da sua singularidade étnica, as formas como transmitem identidades fortes e duradouras que acentuam os contrastes sociais e culturais com a sociedade hegemónica.

A cultura cigana gira em torno de valores afectivos focalizados na família. Formam um grupo coeso e não se desviam dos costumes dos seus antepassados. A sua cultura é transmitida oralmente de pais para filhos. Os mais novos aprendem a memorizar a sua cultura, história e língua. Esta última é exclusivamente falada entre eles, sendo a comunicação com os gadgê (os outros), na língua do país onde se encontrem. Na sua grande maioria, são analfabetos; os contactos estabelecidos com familiares ou outros mais distantes são feitos pelo telefone ou por intermediários.

Segundo Liégeois (2001:69), na vida do Cigano, tudo gira em torno da sua família, unidade de base da organização social, económica e educativa. A família é sempre um elemento de permanência e de estabilidade, ou seja o indivíduo, está sempre envolvido por uma vasta rede de relações afectivas intensas.

Este sentido de família, verifica-se nas mais variadas situações do quotidiano, doença, prisão, morte, problemas económicos..., actuando de acordo com as necessidades que se vão colocando aos familiares e vivida intensamente num espírito de solidariedade. De acordo com Costa (2001:28), as crianças desde muito cedo começam a vivenciar e inteirar-se da conduta dos adultos, nada lhe sendo escondido (desavenças familiares, problemas económicos, problemas de saúde com familiares próximos, até a própria morte).

De acordo com Costa (2001:27), na cultura cigana, a divisão sexual do trabalho, que os caracteriza, atribui à mulher um papel de grande importância. Assegura o desempenho das tarefas quotidianas e, em situações de perseguição ou prisão do marido, e de doença, cabe-lhes sustentar a prole e a família. É ela que se dirige aos organismos públicos ou sociais, é a educadora dos filhos pequenos tal como das filhas até ao casamento

Em termos económicos o seu contributo é também determinante para a família, costumam vender nas feiras e mesmo acompanhadas pelos maridos, em regra são elas, as vendedoras.

“Apesar do seu papel preponderante na sobrevivência e coesão do grupo a mulher sempre ocupou uma posição de subalternidade” (Pinto 1995:45).

Costa (2001:27) acrescenta que na realidade é a mulher Cigana que mantém vivas as tradições e está convicta, que há-de ser através dela, que as grandes alterações na sua forma de vida, se hão-de conseguir, como já está demonstrado em alguns países como é o caso da Espanha em que já existem associações de mulheres ciganas. Mas também em Portugal já existe a Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas (AMUCIP) da qual é fundadora Olga Mariano. Olga Mariano diz-nos “posso ser quem eu quiser a nível profissional sem deixar de ser quem sou a nível cultural”. E ainda “incentivar a frequência escolar das crianças, sobretudo raparigas é muito importante, pois modernidade e culturas diferentes, podem conviver” (in revista Visão). Montenegro (2003:74) a este propósito lembra que as comunidades ciganas se vêm confrontadas com uma lógica de organização social, baseada na emancipação da mulher e nas relações democráticas distintas da sua (tradicional e conservadora).

O Casamento é um marco muito importante, na vida dos Ciganos, é celebrado com os rituais e festejos levados à risca. A prova de virgindade constitui um momento muito significativo da cerimónia, pois a partir da prova da virgindade, os noivos são considerados marido e mulher. O novo estado especialmente para a mulher, manifesta-se, até na alteração dos trajes que passará a usar. Uma vez casada, jamais se poderá divorciar. Ao homem cabe o compromisso de não abandonar a esposa. Quando enviúva, corta o cabelo, e enverga trajes de luto, sinais que manterá para sempre.

Pinto (2000:68) refere que dada a natureza de sociedade patriarcal, o controlo social é feito através da figura do “Tio”, que é a autoridade máxima e que rege a comunidade segundo as normas e os códigos que regem a “lei cigana”. Preferem assim resolver, eles mesmos os problemas que, eventualmente, ocorram entre si, não recorrendo a justiça do país, onde se encontram.

O desejo de preservar a sua identidade étnica e a não obrigação de ter fontes de rendimento, permite-lhes o não estabelecimento de relações contínuas com a sociedade envolvente, uma fuga à proletarização. Não existindo relações salariais, cultivam a solidariedade interfamiliar, distribuindo os lucros provenientes dos negócios ou oferecendo mesmo dinheiro e outros bens (Pinto, 2000:72). É na economia de subsistência e da contribuição financeira do Rendimento Social de Inserção (RSI), que encontram as respostas às suas necessidades. No entanto numa sociedade maioritária voltada para o trabalho e para o consumo, a etnia cigana vai-se confrontando com mudanças nos seus valores e modos de vida, havendo muitos dos seus membros, principalmente os jovens adultos, que se vêm divididos entre a necessidade de integração na sociedade dominante e o desejo de preservação da sua identidade e autonomia

étnica. Pinto (2000) considera que adesão ao trabalho por conta própria, por parte dos Ciganos, os mantém à margem das qualificações profissionais e da permanente inovação tecnológica, porque os Ciganos não permitem que uma sociedade excludente em que não estão inseridos, os prive de respirar a sua cultura, que está interdita nos espaços escolares ou de trabalho, sendo que nem a educação, nem o trabalho, se mostram com possibilidades de transformação e mobilidade social.

#### ***1.4. Os ciganos como cidadãos***

##### ***1.4.1. Os ciganos no contexto de transformação social – 25 Abril***

Ao longo dos séculos, como já anteriormente explicitámos, foram inúmeras as leis promulgadas com o intuito de expulsar os ciganos, desde castigos que passavam pela sua expulsão do reino, maus tratos, trabalhos nas galés, deportações para as ex-colónias portuguesas e até mesmo a pena de morte.

Com a revolução do 25 de Abril de 1974, a implementação de um Estado Democrático, fundado na dignidade humana e empenhado na construção de uma sociedade livre, justa e solidária e na defesa dos princípios de liberdade, igualdade e cidadania, leva a crer estarem reunidas as condições necessárias ao desenvolvimento de uma sociedade pluralista.

A emergência de uma nova consciencialização política e social começa a reclamar e reforçar a necessidade duma política de protecção que garanta os direitos e interesses dos cidadãos e o aumento progressivo da sua qualidade de vida. De acordo com Pinto (2000: 86), verificou-se um crescimento notável nas políticas sociais, tornando-se Portugal, em termos de direitos sociais, um dos países mais avançados da Europa. O Estado Providência, ao assumir-se como interlocutor e garante da compatibilização dos diferentes interesses e reivindicações, abre novas possibilidades às minorias étnicas no seu acesso e efectivo exercício de cidadania. Pinto (2000:86) considera ainda que embora a constituição Portuguesa lhes assegure as possibilidades de uma cidadania efectiva, as desigualdades manifestadas, a falta de oportunidades e comportamentos de intolerância, consolidam-se no contexto do sistema de direitos e liberdades constitucionais. No caso da minoria étnica cigana, por ela própria não implicar nenhum tipo de poder (social e económico), acaba por ser mais subtilmente segregada e marginalizada, nomeadamente através da identificação de uma imagem distorcida, baseada em estereótipos discriminatórios, ainda hoje alimentada pela comunicação social e pela sociedade. O problema parece não residir na proclamação de direitos ou definição de medidas de protecção, mas no acesso e efectivo exercício de uma cidadania plena. No entanto, sendo a cidadania traduzida num conjunto indivisível de direitos civis, políticos e sociais e sendo estes universais, a

igualdade no acesso, por si só, cria desigualdade ao não serem consideradas as diferenças existentes à partida (Pinto, 2000:97). Como refere Santos, cit., por Pinto (2000:97), a cidadania social e o Estado-Providência transformaram a solidariedade numa prestação abstracta de serviços burocráticos, o que fez com que em Portugal, como já foi referido, os direitos nunca tivessem sido respeitados.

Assim, segundo o mesmo autor (2000:92), os contrastes que a etnia cigana revela face à sociedade hegemónica, como a sua pertença a um grupo étnico minoritário estigmatizado, o domicílio em habitat degradado, o elevado número de filhos, a falta de formação escolar e profissional, a língua própria, o fraco capital relacional, etc., têm contribuído para a consolidação do seu processo de exclusão e de pobreza, conferindo-lhe uma dimensão particular de interacção e integração cultural e condicionando as suas possibilidades de acesso e efectivo exercício a uma cidadania plena.

Citaremos alguns dos dados que constam do documento da Assembleia da República – da autoria da Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura Subcomissão para a igualdade de oportunidades e Família – *Relatório das audições efectuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do ano Europeu para o Diálogo Intercultural*, que nos parecem mais significativos no âmbito do nosso trabalho, embora todos eles sejam de extrema significância.

A Comissão Parlamentar de Ética Sociedade e Cultura, tendo em conta que 2008 foi o ano proclamado pela União Europeia como o Ano Europeu para o Diálogo Intercultural, deliberou levar a cabo um trabalho sobre a Comunidade Cigana, no sentido de reunir informação que permita um conhecimento mais aprofundado acerca da sua identidade, diversidade, condições de vida, e, simultaneamente, habilite os decisores políticos com os elementos necessários à formulação de eventuais iniciativas legislativas e políticas promotoras da mais plena integração desta comunidade. Foram consideradas como áreas de recolha privilegiada de informação: a educação, a habitação e o trabalho, “na medida em que são expressão de direitos humanos, que explicitam também áreas instrumentais promotoras da dignidade humana e de uma plena integração cidadã”.

O relatório revela que, decorridos estes cinco séculos, pouco se sabe sobre esta comunidade de cidadãos (características, dimensão distribuição), entretanto portugueses. Contudo e para além do reduzido conhecimento que eventualmente se tem da sua diversidade cultural, identitária, reconhece-se uma evidência de situações de pobreza, exclusão, marginalidade, que afecta uma parte significativa desta comunidade.

Relativamente à escolarização, dados relativos ao ano lectivo 2003/2004 revelam que, das 8.324 crianças e jovens portugueses ciganos matriculados, 86,7% estavam no 1º ciclo, permitindo inferir uma retenção de alunos muito elevada (face aos 49,6% do total de alunos).

No ensino secundário (incluindo os cursos tecnológicos), as matrículas de jovens ciganos apresentam um peso residual, justificando um particular esforço para a correcção desta situação.

É mencionado também que educação é um elemento inultrapassável para o empoderamento dos ciganos, contudo, a percepção da importância da educação, da frequência escolar, da aquisição de qualificações académicas e profissionais pela comunidade cigana é diversa e contraditória. São ainda referidos dados sobre a visão negativa da escola por parte dos pais: receio pela protecção das crianças, desconfiança dos conteúdos ensinados, percepção da falta de competência dos filhos em relação às outras crianças, a duração da escolaridade e o casamento precoce, educação como intrusão nos seus ritmos e modos de vida...

Afirma-se que poucas crianças frequentam o pré-escolar, que existe elevado abandono e irregular frequência escolar, alta conflitualidade quando em grupo, baixos níveis de sucesso escolar, falta de competências sociais, frequentes manifestações de discriminação e preconceito, que estão na escola devido ao RSI, que há falta de mediadores...). É feita uma especial referência à educação das meninas ciganas, apontando soluções que garantam a sua educação e em simultâneo os valores da comunidade sejam respeitados.

Este documento aponta para a necessidade de modelos educativos e estratégias que transformem a escola num “instrumento” de desenvolvimento e de inclusão.

No que se refere à situação habitacional - “os ciganos a viverem em barracas/tendas a nível nacional rondam os 7.000, correspondendo a 18% da população cigana”, para um universo estimado de cerca de 40 mil pessoas. Constata-se a existência de 6. 516 Ciganos (2007) a viverem em condições precárias de habitação, sejam estas fixas ou móveis, correspondendo a 16% face ao número estimado de população cigana (40 mil).

Por último, no que se refere ao trabalho são apontadas as alterações dos mercados, a reorganização da economia, o desaparecimento das feiras e da vida agrícola que representam modos tradicionais de vida dos ciganos e que afectam particularmente os ciganos que não têm condições de adaptabilidade e assim perdem autonomia e dignidade. Na referência ao Rendimento Social de Inserção, o estudo considera que se revelou uma medida da maior importância face à situação de pobreza extrema em que se encontra parte da comunidade cigana: permitiu enfrentar situações de total incapacidade material para suprir as necessidades básicas, mas foi também factor importante para estabelecer algumas pontes entre o estado e a comunidade cigana; permitiu estabelecer contratualizações com as famílias ciganas através das quais as crianças passam a frequentar a escola, as mulheres e as crianças a serem cobertas pela saúde materno-infantil, a população adulta frequentar acções de formação profissional, a comunidade no geral, a ser abrangida pela Acção Social no âmbito dos apoios ao exercício da cidadania e à organização da vida quotidiana.



O estudo conclui que existe um elevado número de famílias em situação de extrema pobreza e de grande dependência, afastando-se cada vez mais dos níveis médios da restante população, podendo referir-se alguns factores que contribuem para o acentuar das diferenças: a ausência de competências educativas; os diferentes estilos de vida acentuados pelo isolamento em que vivem as comunidades ciganas mais pobres; incapacidade de se afirmarem autonomamente; o desconhecimento dos direitos; o desconhecimento dos deveres. Nos estudos sobre a pobreza há diferenças muito grandes (negativas) dos ciganos para as restantes comunidades. E naturalmente sendo os mais pobres, são os que mais sofrem em momentos de crise, de contenção, de menor afluência.

## ***2. O Lugar das Crianças Ciganas***

### ***2.1. Na sua comunidade de origem***

Graças ao processo de socialização, o indivíduo vai adquirindo progressivamente as capacidades de participação e integração no seu grupo social. Segundo Crespi cit. Montenegro, (2003:69), existem dois tipos de socialização: a socialização primária (comunitária), que a criança experimenta na infância através das relações familiares e de grupo; e a secundária (societária) que “ocorre na relação com grupos mais gerais e menos afectivos (instituições educativas, formativas e agentes de produção cultural), nomeadamente escolas, universidades, instituições”. A chave essencial da compreensão dos mecanismos e dos resultados da socialização primária é a valorização que é feita dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos “socializadores” e das relações que estabelecem com os diversos “socializados”. As crianças aprendem, assumem e interiorizam papéis, regras e valores, mediante a interacção com os “socializadores”, tornando-os seus. A socialização secundária atribui-se às transformações realizadas pelo trabalho, saberes e relações sociais, sendo que esta nunca apaga totalmente a identidade construída no final da socialização primária.

Os processos de socialização nas comunidades ciganas, segundo Montenegro (2003:71), referem-se a modos de socialização primária e comunitária, nos quais subsistem valores, regras e signos guiando-se, simultaneamente, por lógicas de acção de integração, de estratégias e de subjectividade, assim como os processos de socialização escolar, que experienciam no modo de socialização secundária e societária.

Ainda segundo a mesma autora, as comunidades ciganas não abdicam da sua função educativa e fazem-nos de uma forma integradora, interdependente e global. Parece não existir distinção entre o trabalho, produção e consumo, entre aprendizagem e lazer, entre coesão familiar, assunção de responsabilidade perante o grupo e socialização. A função educativa do

grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar: as crianças e jovens são assunto de todo (avós, primos, tios, irmãos) cada um é necessário e contribui para o todo. “As aprendizagens fazem-se gradualmente e integradas nas funções socioeconómicas da família”

Neste contexto, a criança é educada no sentido da experiência, da exploração, da iniciativa, para a aquisição de autonomia dentro do respeito pelo grupo e pelos seus valores: “é educada no receio face ao exterior, ao estranho, um receio mantido e justificado pelo aspecto conflitual das situações quotidianas” (Liégeois 2001:69). Além disso, a comunidade é dificilmente divisível: social e psicologicamente, o indivíduo só existe através de laços que o ligam aos outros. Em caso de doença, por exemplo, a hospitalização tem que ser uma necessidade, para que a comunidade aceite separar-se de um dos seus membros e uma parte da comunidade tem que o acompanhar, no quarto do hospital. Na situação escolar a separação da comunidade é sentida de uma forma tanto mais violenta quanto a criança foi educada, como já referimos no receio face ao exterior, ao estranho. E a escola faz parte daquilo que é estranho.

As crianças aprendem o desempenho dos trabalhos que realizam com os seus pais, observando primeiro e participando depois, mas ao seu próprio ritmo, sem ultrapassar as suas capacidades, sem que se exerça pressão sobre elas, colaborando, portanto na economia familiar: “Ironicamente, muitos dos elementos que o mundo não Cigano descobre penosamente como fórmulas alternativas e progressistas para o ensino encontram uma prática regular entre os ciganos: aprendizagem individualizada, combinações de trabalho e ensino, cooperação entre as diferentes idades, adultos que funcionam monitorizadamente, etc.” (Enguita, cit. por Montenegro 2003:73).

Liégeois (2001:205) chama a atenção para “um desfasamento importante entre a pedagogia utilizada na escola e a pedagogia utilizada na família”, referindo que “os conflitos de valores, de que tanto se fala em relação a qualquer criança, entre a escola e o seu meio de origem de referência são no caso dos Ciganos, ainda mais notórios. A socialização dos Ciganos não integra, no seu contexto, a instituição escolar, o que para as crianças e para os pais, a entrada da criança na escola é sinónimo de ruptura com os seus modos de vida, com os modos de ser Cigano, é ainda sinónimo de confronto com outras culturas”.

## ***2.2. Na sociedade***

### ***2.2.1. No Plano Nacional para a Inclusão (PNAI)***

O Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI) foi o primeiro documento legislativo, onde a questão específica da pobreza infantil se tornou uma prioridade política, sendo um dos principais desafios erradicar a pobreza até 2010. A situação das crianças excluídas era considerada uma das prioridades, sendo o objectivo “caminhar no sentido da eliminação da

exclusão social que afecta as crianças e dar-lhes oportunidade de inserção social bem sucedida”. Este documento é a resposta ao conjunto de desafios identificados no âmbito da estratégia de inclusão e contribui para que a pobreza e a exclusão social, fenómenos do passado e ainda do presente possam, com maior eficácia, reverter-se no futuro, a caminho de uma sociedade portuguesa mais justa, socialmente mais coesa e com maior desenvolvimento sustentável”<sup>4</sup>.

O PNAI de 2006-2008 refere que a pertença a um grupo étnico e cultural minoritário não constitui por si indicador de exclusão social. Todavia, os indivíduos pertencentes a minorias são também alvo de discriminação no acesso aos direitos, bens e serviços, o que gera situações de desigualdade e de exclusão social. Regularmente estão expostos a uma inserção profissional precária, à imposição da cultura dominante, sem o respeito pela diferença, a processos de segregação e isolamento social, bem como são muitas vezes apontados como os principais autores de delitos na comunidade.

É ainda explicitado que a escolarização e as qualificações da população são elementos estruturantes na compreensão dos fenómenos de pobreza e exclusão social e que a educação formal constitui uma condição fundamental de partida para a inclusão social dos indivíduos. Revela que a escola tende a reproduzir as desigualdades económicas e sociais que a envolvem, sendo reflexo tradicional da incidência de níveis mais elevados de insucesso e abandono escolar precoce, junto das crianças e jovens oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos. Também são referidas as condições de vulnerabilidade, pobreza e exclusão no que se refere a condições mínimas de habitabilidade, salubridade e higiene, em habitações móveis ou fixas e enfrentando diversos problemas: dificuldades de fixação de residência em determinadas localidades onde construir sentimentos de pertença; ausência de infra-estruturas básicas como água potável, electricidade e saneamento básico; localização das habitações perto de lixeiras ou de zonas industriais poluídas nas margens das cidades. Muitas destas situações resultam de dificuldades locais em encetar estratégias que considerem as necessidades de fixação em determinado território, originando muitas vezes preconceitos e estereótipos que impedem estes cidadãos de saírem das situações nas quais se encontram.

Apesar das melhorias significativas no bem-estar das crianças e das suas famílias, as crianças são um grupo particularmente vulnerável a situações de pobreza e, simultaneamente, a transmissão intergeracional dessa situação.

O PNAI de 2006-2008 identificou seis riscos que afectam fortemente a inclusão em Portugal: pobreza infantil e dos idosos, insucesso escolar e abandono escolar precoce, baixos níveis de qualificação, participação diminuta em acções de aprendizagem ao longo da vida,

---

<sup>4</sup> Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (2007/2008).

info-exclusão, desigualdades e discriminação no acesso a direitos por parte de grupos específicos. E define como prioridades para combater estes riscos: combater a pobreza das crianças e dos idosos, através de medidas que assegurem os seus direitos básicos de cidadania; corrigir as desvantagens na educação e formação/qualificação; ultrapassar as discriminações, reforçando a integração de grupos específicos, nomeadamente, pessoas com deficiências e incapacidades, imigrantes e minorias étnicas.

Aponta ainda as seguintes medidas específicas para as Minorias Étnicas: melhoria do conhecimento/intervenção (população cigana); grupo consultivo para a Inserção das Comunidades Ciganas – constituição do grupo e nomeação dos representantes; formação de agentes que trabalham com as comunidades ciganas; acções de formação em interculturalidade e comunidades ciganas; apoio ao alojamento; diagnóstico das experiências levadas a cabo no âmbito da habitação social com vista à definição de iniciativas de políticas públicas. Relativamente às comunidades Ciganas é referido que no sentido de contribuir para a promoção da inclusão, estas, podem já ter acesso a um conjunto significativo de medidas e programas de carácter geral e que se destinam às pessoas e grupos em situação de pobreza e exclusão (nomeadamente o Rendimento Social de Inserção RSI), programas de realojamento, medidas de protecção social, medidas de acção social escolar, entre outros, beneficiando também de algumas das medidas previstas no referido Plano para a Integração dos Imigrantes

### ***2.2.2 - No Relatório Nacional da Convenção sobre os Direitos da Criança***

Mencionaremos as observações do Comité sobre os Direitos da Criança ao *II Relatório de Portugal sobre a aplicação da Convenção dos Direitos da Criança* no que se relaciona com: a não-discriminação, o respeito pelas opiniões da criança e participação da criança, os direitos civis e liberdades, medidas especiais de protecção das minorias.

No que concerne ao Princípio Geral da Não-Discriminação, o II Relatório aponta para a criação do *Grupo de Trabalho para a Igualdade e a Inserção dos Ciganos* (Resolução do Conselho de Ministros nº 157, de 19 de Outubro de 1996), cujos objectivos se relacionam com a análise das dificuldades de inserção dos Ciganos na sociedade portuguesa e a elaboração de propostas que permitam contribuir para a eliminação de situações de exclusão social. Este grupo de trabalho, presidido pelo Alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas veio em 1997, alertar para a tendência da sociedade portuguesa para a exclusão e a indiferença relativamente aos Ciganos, apontando problemas graves de exclusão social, económica, cultural e política. Assim como as condições que contribuem para a situação de pobreza e de miséria em que se encontram os ciganos (falta de conhecimentos profissionais, baixos níveis de alfabetização e o

insucesso escolar dos jovens) e a estigmatização a que estão sujeitos devido (más condições de habitação, ausência de meios de subsistência e o elevado nível de consumo e tráfico de droga. O Relatório aponta ainda para a situação de vulnerabilidade social em que vivem os Ciganos, sendo a integração no mercado de trabalho um dos principais problemas devido às alternativas profissionais.

É descrito que as crianças das minorias étnicas, por razões de pobreza e de exclusão social, têm dificuldades de aprendizagem, havendo uma desigualdade em relação às outras crianças. Diz ainda não existirem redes gratuitas de Infantários e Centros de Ocupação de tempos Livres, não beneficiando as crianças de um acompanhamento que promova o seu desenvolvimento psicopedagógico.

As observações do Comité alertam para a discriminação que ocorre no contexto de crianças e familiares que vivem na pobreza nalgumas áreas rurais e urbanas menos desenvolvidas e em especial contra a etnia cigana e os seus filhos e recomenda que o Estado-Parte prossiga e aumente os seus esforços para assegurar igual respeito para todas as crianças do direito à não discriminação, dando particular atenção às crianças e famílias que vivem na pobreza, incluindo de modo especial as crianças de etnia cigana. É também solicitado que no próximo Relatório sejam elencadas as medidas e os programas relevantes para a CDC, considerando as recomendações da Declaração e o Programa de Acção adoptado na Conferência Mundial de 2001 contra o Racismo a xenofobia e Intolerância.

Relativamente aos dados que constam no Princípio geral, *respeito pelas opiniões da criança e participação no II Relatório*, o Comité salienta a legislação que define a idade a partir da qual a opinião da criança tem que ser ouvida em processos administrativos e judiciais que a afectem (de acordo com a idade e maturidade), acrescentando o processo que se encontra a decorrer para resolver as dificuldades, nas escolas e na sociedade relativamente às concepções culturais sobre o valor da opinião da criança e na tomada de decisões em assuntos que as afectam a nível nacional e local.

Gostaríamos ainda de realçar os dados do Comité sobre os *Direitos Civis e Liberdades* no que se relaciona com os castigos corporais, que realçam a falta de legislação que os proíba, quer na família quer noutros contextos, recomendando a implementação de legislação que proíba os castigos e desenvolva mecanismos de informação dirigida aos pais, professores e crianças, que se promovam formas positivas e participativas não-violentas de disciplina em alternativa aos castigos corporais em todos os níveis da sociedade.

O Comité especifica ainda que, em relação às minorias, continua preocupado com a difícil situação das crianças ciganas e o seu insuficiente acesso ao sistema de educação, para isso explicita a necessidade do Estado-Parte implementar de forma mais eficaz a legislação e as

políticas existentes, assegurando a protecção dos direitos de todas as crianças de grupos minoritários, com particular atenção para as crianças ciganas e assegurar a participação das pessoas e crianças dessas minorias na implementação dessas problemáticas.

### **2.2.3. ACIDI e o Entreculturas**

De acordo com Liégeois (2001), “A Europa tem feito um esforço para a elaboração de informação útil ao trabalho com alunos de etnia Cigana (brochuras, relatórios, montagens em vídeo)”. Trimestralmente, também o Centro de “Recherches Tsiganes” publica o boletim interface com o objectivo de divulgação de trabalhos de investigação sobre ciganos. Em Portugal, foi criado, em 1991, o Secretariado Coordenador de Programas de educação Multicultural (Entreculturas), no Ministério da Educação, face à crescente diversidade da população nas escolas portuguesas, tendo em vista criar respostas pedagógicas que promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos. Tinham como objectivo coordenar, incentivar e promover no âmbito do sistema educativo, os programas e acções que visavam a educação para os valores da convivência, tolerância, diálogo e solidariedade entre diferentes povos etnias e culturas.

As linhas de intervenção procuravam: aprofundar e sistematizar propostas teórico metodológicas na formação para a intervenção em contextos de diversidade cultural; qualificar novos formadores nas temáticas da Imigração e Interculturalidade; lançar contributos para a temática do diálogo entre culturas e civilizações; sensibilizar a opinião pública para o acolhimento e a integração e construir e fundamentar a intervenção na área da mediação.

As actividades desenvolvidas estruturaram-se nos seguintes eixos de acção: formação para o acolhimento e interculturalidade; criação e gestão de uma equipa móvel de sensibilização para o acolhimento e integração de imigrantes – bolsa de formadores; fomento de parcerias para formação de formação de actores educativos, mediadores e outros técnicos de intervenção social; dinamização de redes e comunidades de prática; edição e divulgação de instrumentos e materiais pedagógicos e de formação; produção de materiais de informação e divulgação para o público em geral; participação em projectos europeus e redes internacionais.

ACIMI, inicialmente designado de Estatuto do Alto-comissário para as Minorias Étnicas, criado pelo D.L. 3-A/96, de 16 de Janeiro, foi alterado, em 2001, para ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (D.L. nº251/2002, de 22 de Novembro) e alterado, pela segunda vez, em Julho de 2007, para ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (D.L. nº167/2007). De acordo com o Preâmbulo deste D.L., o ACIDI “resultou da fusão do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, da estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa Escolhas, da Estrutura de Missão para o

Diálogo com as religiões e do Secretariado Entreculturas” constituindo-se num Instituto Público integrado na administração indirecta do Estado, dotado de autonomia Administrativa” (art. 1). A criação deste Instituto Público demonstra a crescente importância e protagonismo deste organismo estatal, fundamentalmente ao nível das políticas de integração dos imigrantes.

São atribuições do Alto Comissariado (art. 2), entre outras: “ contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de modo que seja proporcionada a sua integração na sociedade no respeito pela sua identidade social e cultural; contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas; promover o estudo da temática da inserção das minorias étnicas; colaborar na dinamização de políticas de integração social e de combate à exclusão”.

Casa-Nova (2009:23) refere que desde 2004 o ACIMI tem procurado dar alguma atenção à problemática das medidas de política social ou educativa com vista à melhoria das condições e das oportunidades de vida do grupo sócio-cultural cigano. Tendo constituído grupos de trabalho informais para os quais foram convidados investigadores/as, técnicos/as superiores a trabalhar no terreno com este grupo e presidentes de associações ciganas, com o objectivo de reflectir conjuntamente no sentido de definir linhas de intervenção que permitissem diminuir as dificuldades de integração sócio-cultural deste grupo, principalmente ao nível da instituição escolar e do mercado de trabalho. A esta preocupação não é alheia as directrizes da União Europeia no que diz respeito à necessidade de definição de políticas sociais e educativas públicas que possibilitem a diminuição do que é comumente percepcionado como um elevado grau de exclusão social destas comunidades uma vez que estas, estando dentro e fazendo parte das sociedades e, no caso específico, da sociedade portuguesa, encontram-se efectivamente á margem da(s) mesma(s).

Desde 2006, o então ACIMI procedeu à criação de um Gabinete de Apoio às Comunidades - GACI, à semelhança do Gabinete de Apoio aos Imigrantes aí existentes, revelando um crescente interesse político por esta minoria. A este interesse não é alheio, por um lado, as já mencionadas preocupações da União Europeia a este nível, nomeadamente através da ECRI – European Commission Against Racism and Intolerance – bem como a constituição em 1998 da União Romani Portuguesa e a criação de várias Associações Ciganas Portuguesas e, por outro lado, o interesse e a preocupação de alguns dos técnicos superiores a desempenha funções no ACIDI, nomeadamente daqueles que estavam afectos a este Gabinete no momento da sua criação.

#### 2.2.4 - No espaço local – Projectos

A nível local, descrevemos seguidamente uma síntese dos Projectos criados pelo GACI (Gabinete de apoio às comunidades Ciganas)<sup>5</sup>. Os referidos Projectos situam-se a nível da região Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Norte:

- O projecto “*TRAMPOLIN*” - tem como objectivos a promoção da inclusão social de crianças e jovens, provenientes de contextos socio-económicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social nos bairros municipais da Rosa e do Ingote na freguesia de Eiras em Coimbra;
- “*Coimbra Cidade de Todos*”- O Modelo Integrado de Actuação com a População Cigana é o documento resultante da experimentação de metodologias e estratégias que têm vindo a ser aplicadas em contexto de estágio habitacional no Parque de Nómadas, no âmbito do Projecto Coimbra Cidade de Todos, financiado pela Iniciativa Comunitária EQUAL;
- O Projecto “*Renovar as Origens*” - “dá continuidade ao trabalho desenvolvido pela Associação Integrar no anterior projecto e tem como população alvo as crianças e jovens e as suas famílias;
- “*P’lo Sonho é que vamos*” - Melhorar a Coesão Social - Guia de Boas Práticas para a Cidadania e o Relacionamento de Pessoas, Instituições e Comunidades Ciganas e não Ciganas” publicação que apresenta o percurso e as conclusões do projecto P’lo Sonho é que Vamos, levado a cabo pela Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas Portuguesas (AMUCIP), no Seixal, em parceria com o Centro de Estudos para a Intervenção Social (CESIS);
- “*As rodas*” - Promoção da integração educativa e social das crianças e jovens no Bairro do Casal do Silva. Este projecto é dirigido a 90 crianças e jovens dos 6 aos 18 e respectivas famílias, sujeitos a medidas de promoção e protecção e/ou em situação de vulnerabilidade ou precariedade social, de etnia cigana,
- O projecto - “*Interligar*” visa apoiar a integração de cerca de crianças e jovens em articulação com as famílias, os agentes educativos e outros técnicos e entidades no terreno (Professores, Auxiliares de Acção Educativa, Mediadores e Animadores Sócio-Culturais);
- O projecto “*No Trilho do Desafio*” - assenta na intervenção ao nível das problemáticas do risco de abandono escolar precoce, exclusão social das crianças e jovens residentes num bairro municipal de realojamento caracterizado pela presença de diferentes culturas

---

<sup>5</sup> Ver o sítio oficial do GACI em <http://www.ciga-nos.pt>



e grau acentuadamente elevado de info-exclusão entre crianças e jovens residentes no Concelho;

- “ *Nómada I* ” - Promoção das Comunidades Ciganas e Transformação da Escola;
- “ *Nómada II* ” - Valorização e dignificação da cultura cigana; Identificação de pessoas e organizações significativas que tenham relações privilegiadas com as comunidades ciganas; Construção e consolidação de malhas de parcerias territorializadas; Mudança de atitudes e de práticas promotoras da democracia participativa assente na solidariedade com a diferença;
- *CLP das Manteigadas* - Promover a inclusão escolar e social de crianças e jovens do Bairro das Manteigadas, através de espaços de estudo orientados para este público com vista à promoção do sucesso escolar;
- “ *Novos desafios* ” - Minimizar os riscos de insucesso, absentismo e abandono escolar, na população jovem entre os 6 aos 18 anos, inseridos na escola de Mira Sintra;
- “ *Uma Escola para Todos* ” Projecto de Percurso Curricular Alternativo em curso na Escola EB1 de Reguengos de Monsaraz;
- “ *Inclusão pela Arte* ” - O projecto visa promover a inserção escolar/profissional e as competências parentais através da melhoria das competências pessoais, sociais com recurso às tecnologias de informação e comunicação;
- “ *MUS-E* ” - A promoção da integração, do relacionamento entre alunos e do respeito pelas diferenças são objectivos do projecto que nesse sentido utiliza, essencialmente, as actividades artísticas MUS-E e um gabinete de apoio psicológico, psico-pedagógico e psicossocial;
- “ *Encontros* ” - O projecto visa aumentar a motivação de crianças e jovens na escola, particularmente os que se encontram em risco de abandono escolar precoce;
- “ *Escola Intercool* ” - O Projecto visa dar continuidade ao Projecto Semear o Futuro com especial atenção aos públicos desfavorecidos nomeadamente crianças oriundas de famílias com baixos rendimentos a frequentar os 1º, 2º e 3º Ciclos e respectivas famílias;
- “ *Vivências Multiculturais* ” - visa promover a inclusão escolar e a educação não formal na etnia cigana, no sentido de contribuir para a redução do défice de qualificação escolar desta população;
- “ *Tu decides* ” - Guarda - pretende envolver os pais em dinâmicas que promovam competências pessoais e familiares, com vista a aumentar as suas responsabilidades parentais e promover competências pessoais e sociais nas crianças e jovens, através da adopção de comportamentos e estilos de vida saudáveis;

- “*Dar mais que falar*” - tem como objectivo a integração de crianças e jovens e também familiares, professores e funcionários do agrupamento de escolas, agentes associativos e comunidade em geral;
- “*Escolhas mais Jovem*” - tem como objectivo promover o sucesso escolar e apoiar a definição de projectos de vida de crianças e jovens e contribuir para o processo de co-responsabilização e de desenvolvimento de competências parentais que permitam um melhor desempenho das funções educativas;
- “*Velhos Guetos, Novas Centralidades*” - Alagoas é uma pequena área de habitação social. Foi construída em 1979 para realojar famílias de baixo estatuto sócio-económico que viviam em condições precárias ou tinham sido desalojadas pelas cheias do Douro;
- “*Asas pró futura*” - O projecto visa envolver a comunidade em dinâmicas que promovam competências pessoais e sociais nas crianças e jovens, através da adopção de comportamentos e estilos de vida saudáveis.

### **2.3 - Na escola – a educação inter/multicultural**

O indivíduo, para se desenvolver harmoniosamente na sua identidade pessoal, necessita de ser estruturado simultaneamente pelas suas pertenças sociais, territoriais, étnicas, linguísticas e culturais, e, segundo Perotti (2003), deve ser capaz de ultrapassar o que se chamou de incestuosidade étnica (o debruçar-se apenas sobre a sua identidade etno-cultural). Deve para isso assumir as suas identidades colectivas, permanecendo livre na sua escolha, dando-lhes um sentido na sociedade contemporânea, integrá-las em conjuntos humanos mais vastos, à escala planetária, relativizando-as perante estes dois grandes princípios: a racionalidade própria do espírito humano e a liberdade de consciência.

Os futuros cidadãos devem abrir-se ao pluralismo cultural das sociedades e nesse sentido a educação inter/multicultural, deve através das realidades sociais que a justificam e a comandam, e dos conhecimentos, atitudes, e valores que transmite, integrar todas as crianças na sociedade plural onde vivem, partindo das pessoas, das suas raízes, dando-lhes um sentido, integrando-as na modernidade. Uma educação inter/multicultural que “concebe a sociedade pluricultural não como abordagem idealista e ética, fruto da compreensão e da generosidade, mas como um quadro institucional e um regime político fundados sobre uma filosofia do Estado e das suas relações com a sociedade civil” (Perotti, 2003:14).

Wiviorka, cit. por Casa-Nova (2002:26), coloca a questão sobre se o multiculturalismo será a resposta, face à validade e à actualidade deste conceito face à complexidade e dinamismo dos processos sociais. O conceito de multiculturalismo segundo o autor remete-nos para uma

imagem de “ simples coexistência democrática de culturas já estabelecidas para que a possamos adoptar plenamente”. No entanto Casa-Nova (2002:26) considera que o conceito continua actual dado que, ao mesmo tempo que coexistem diferentes concepções e práticas de multiculturalismo, este contém em si próprio múltiplas potencialidades, pela capacidade reflexiva e transformativa, dependendo do quadro teórico-ideológico de análise a partir do qual seja abordado e problematizado.

Para uma compreensão significativa de conceptualização e legitimação de relação com as diferenças com que a sociedade e a cultura europeia foram caminhando até esta época civilizacional, Stoer e Magalhães (2005:138) enquadram-nos nos seguintes modelos, relacionando-os com a educação inter/multicultural: *modelo etnocêntrico* - em que a “forma de pensar, viver e de organizar a vida das sociedades ocidentais é postulada como superior à das outras sociedades e culturas, constituindo-se como uma abordagem monocultural. Tem uma perspectiva de formação assimilacionista; *modelo de tolerância* - ” o outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima”, tendo dado origem ao “culturalismo benigno”<sup>6</sup>; *modelo de generosidade* - “ o outro é diferente e essa diferença é assumida como construção do próprio Ocidente. Promove o desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica, no sentido de incluir o mais plenamente possível, aqueles que a acção da escola tinha contribuído para excluir, o outro tem que ser conhecido pela educação funcionando o seu conhecimento, como um autoconhecimento emancipatório. Este modelo é traduzido na perspectiva do multiculturalismo crítico; *modelo e relacional*, “ o outro é diferente e nós também somos, a diferença está na relação entre diferentes”. A educação inter/multicultural, neste modelo, identifica-se como lugar de encontro/confronto de diferenças e da sua negociação, sendo a própria educação escolar que é colocada nos guiões dos actores sociais e culturais e não o contrário. Esta perspectiva constitui o pólo oposto da estruturação da escola pelo modelo etnocêntrico/perspectiva assimilacionista, sendo uma escola da emancipação e de acção anti-racista na sua concretização. No modelo relacional “é eventualmente possível pensar as diferenças, não a partir do discurso sobre elas, mas a partir delas, o que requer uma atitude epistemológica e política renovada” (Stoer e Magalhães, 2005:142).

O processo de desenvolvimento de concepções e práticas de educação multicultural deverá, ter em conta questões de fundo relacionadas com a situação das minorias étnicas na sociedade em que vivemos, nomeadamente no que diz respeito aos preconceitos e atitudes racistas de que são vítimas. Cardoso (1996:50) considera o inter/multiculturalismo integrador da

---

<sup>6</sup> “Culturalismo benigno” Stoer (2000) - baseado na noção de handicap das crianças (especialmente cultural das crianças de minorias étnicas), ou seja é querer “resolver” a questão da diferença através de uma preocupação com “estilos de vida” deixando para segundo lugar as “oportunidades de vida”.

dimensão multicultural e da dimensão “anti-racista”. Esta perspectiva identifica o racismo como uma importante causa dos problemas das minorias na escola e defende a necessidade de identificar, valorizar e promover um denominador cultural comum na diversidade étnica de uma sociedade, atribuindo à escola um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades.

A educação inter/multicultural permite a democratização das instituições e o desenvolvimento da igualdade de oportunidades nos domínios económico, social, político e educativo, bem como a capacidade de olharmos os outros, culturalmente diferentes de nós, de acordo com os parâmetros da absoluta igualdade de oportunidades. É também necessária a clarificação dos conceitos fundamentais associados ao discurso da multiculturalidade (educação multicultural, igualdade de oportunidades, cultura, racismo, etc.), possuir conhecimento dos factores que desfavorecem as minorias na sociedade e no sistema educativo e ter permanentemente uma reflexão crítica e constante acerca das práticas. Cardoso (1996:72), neste sentido, apela à institucionalização da educação inter/multicultural nas escolas.

É portanto fundamental que a educação inter/multicultural seja pensada como uma das vertentes essenciais da dinâmica da escola e nomeamos Fonseca (2009:180) que reflecte novos sentidos para a interculturalidade na escola. A autora cita Giddens (1993) para quem a interculturalidade permite pensar na reformulação de um conjunto de práticas relacionais mais democráticas entre homens e mulheres, crianças e educadores, escolas e comunidades-política de uma vida democrática.

A mesma autora (2009), perspectiva uma abordagem da interculturalidade que “traz abertura à diferença sem se distanciar das práticas de redistribuição e de (dê) igualdade”, enfatizando as mudanças culturais em termos étnicos e de género, expressando a diversidade de visões e de perspectivas, assim como de emoções. “A noção de interculturalidade viabiliza-se reconhecendo a necessidade de trazer as vozes e os sentidos dos indivíduos nos seus próprios termos, assim como de contribuir para gerar condições para se “poder falar” e “ter voz própria” (James cit. por Fonseca 2009:180).

Segundo Fonseca, (2009:180), parecem ser estes os termos para se poder pensar a recomposição do mundo e a escola como espaço público heterogéneo democrático, que joga um papel central na vida dos jovens ligada que está quer às possibilidades de trabalhar nas frestas de reconstrução e da recomposição de novas formas culturais, quer à invisibilidade e anulação de alguns grupos.

Concluimos, concordando com Stoer e Cortesão (1999:89), quando referem que a educação inter/multicultural crítica terá de articular a integração das subjectividades na escola com o objectivo do processo de modernização de proporcionar cidadania através da

escolarização. Assim como o “bilinguismo cultural” poderá desempenhar um papel importante no fortalecimento da auto-imagem pessoal e grupal, o que facilitaria o assumir da cidadania. O papel da educação inter/multicultural surge assim como um desafio à formação através da escolarização, das entidades nacionais e das minorias.

### ***3. A Cidadania das Crianças como desafio***

#### ***3.1. O direito à não discriminação***

A problemática da diferença é uma constante na história da humanidade e em todas as sociedades humanas estabelece-se a diferenciação entre nós e os outros, diferenciação essa inerente à própria definição de pertença. No entanto, a forma como se opera essa diferenciação e as suas consequências variam de sociedade para sociedade, e têm conhecido consideráveis mutações em diferentes momentos históricos.

Cabecinhas (2007:21) considera que, a partir do século XVIII até meados do século XX, as desigualdades entre povos humanos foram essencialmente explicadas a partir da natureza, sendo essa natureza considerada imutável e facilmente identificável a partir de características fenotípicas (cor da pele, forma dos lábios, dos olhos, ou nariz, etc.). O genocídio de milhões de judeus e ciganos durante a II Guerra Mundial levou cientistas e políticos a problematizar a noção de “raça” e a cultura ganhou terreno. Os grupos humanos que até aí eram categorizados racialmente passaram a designar-se por “grupos étnicos” para enfatizar as características culturais e não as hereditárias. Mas a um processo de racionalização seguiu-se um processo de etnização: a cultura passou também ela a ser percebida como algo estático e absoluto.

Taguieff e Wieviorka, cit. por Cabecinhas (2007:21), referem que a distinção entre nós e os outros implica o reconhecimento de uma diferença e essa diferença nunca é neutra e a ela está associado o conceito de discriminação, provocando repulsa, receio, inquietação ou atracção. A diferenciação baseia-se em características reais ou imaginárias, e as características atribuídas a determinado grupo são geralmente generalizadas a todos os seus membros e consideradas imutáveis. No entanto, segundo Machado e Taguieff (cit. por Cabecinhas, 2007:21), essas mesmas características são constantemente reinventadas e reinterpretadas em função do momento histórico e das normas sociais.

Associado ao conceito de discriminação social surgem outros, em função do grupo-alvo e do tipo de discriminação: etnocentrismo, racismo, nacionalismo, xenofobia, entre outras. Referenciamos o conceito de racismo, porque é uma modalidade de discriminação associada à etnia cigana que, de acordo com Cardoso (1996:16), consiste no tratamento diferenciado e desfavorável de indivíduos ou grupos baseado em critérios “raciais” e/ou étnicos, restringindo o

acesso dos mesmos a bens sociais (educação, emprego, habitação, saúde, ...) e alicerçando-se na crença de que esse grupo racial ou étnico é inferior a nível moral, cultural ou intelectual.

Wieviorka, cit. por Casa-Nova (2002), defende ainda que actualmente não há um tipo de racismo, mas sim diferentes tipos de racismo, admitindo que os problemas de aceitação ou de rejeição do “outro-diferente” decorrem essencialmente do choque entre características da modernidade (que infra-estruturam a sociedade ocidental actual) ao interagirem com grupos sócio-culturalmente distintos (portanto com identidades diferentes). Propõe o cruzamento destes dois vectores: o da modernidade e o da identidade, que lhe permite identificar quatro situações tipo: “modernidade contra a identidade”; “identidade contra a modernidade”; “identidade contra a identidade”, “modernidade contra a modernidade. No que se refere à “modernidade contra a identidade” que é aquela a que se associa com mais frequência os problemas de racismo, e que se caracteriza por pretender integrar os elementos racizados na concretização do projecto da modernidade, dissolvendo nela as suas identidades (a diferença é considerada anti-moderna e a homogeneidade uma forma de ascender ao progresso).

O racismo, enquanto modalidade de discriminação social, que contribui para a exclusão social, é utilizado para referir uma forma de discriminação de que uma pessoa ou grupo é alvo, existe pois uma grande ligação entre exclusão social e discriminação, sendo que a exclusão social é uma consequência da segunda. Para Bruto da Costa (2008:73), a situação dos grupos de origem étnico-cultural diferenciada pode ser marcada por processos de exclusão social que têm na sua origem factores de natureza cultural. O racismo e a xenofobia, preconceitos diversos são factores que originam este tipo de exclusão e que, frequentemente, se configuram em rupturas simultâneas com vários outros sistemas: económico (pobreza), territorial (guetização e degradação habitacional), emprego (insegurança laboral), simbólico (referências identitárias em conflito), considerando também que o racismo e a xenofobia se inserem na exclusão cultural, sendo que este tipo de exclusão pode conduzir à exclusão social de minorias étnico-culturais.

Pinto e Cortesão (1995) consideram que em Portugal se têm registado formas cada vez mais explícitas de exclusão em relação ao povo Cigano, referindo entre outros aspectos, a recente evolução da malha social e económica e das características que revestem a identidade cigana. A acentuação dos estereótipos negativos sobre a comunidade cigana exprime e reflecte a exclusão/rejeição da mesma, por parte considerável da maioria não cigana.

A discriminação racial na sociedade prolonga-se para a escola, quando no seu contexto não são desenvolvidas estratégias deliberadas para a atenuar. A permanência na escola, de preconceitos e discriminações com base na “raça” e na etnia adquire formas diversas, situando-se em vários níveis do sistema educativo. O Estado tem obrigação de proteger a criança “contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos”

(art. 2 CDC 1989). A formação do cidadão numa sociedade pluricultural deve organizar-se também em torno da aprendizagem dos direitos humanos e dos valores democráticos, pois os “direitos humanos são a única referência que nos permite o encontro do outro na sua universalidade e que nos lembra a igualdade de todos perante a lei, sem nenhum tipo de distinção (sexo, raça, cor, língua, pertença a uma minoria nacional, a opiniões públicas origem nacional ou social)” (Perotti, 2003:55).

Consideramos que importa incutir princípios de cultura democrática, assim como, de escola democrática, não esquecendo que a educação inter/multicultural assume um papel preponderante na confluência de culturas e que no caso das crianças pertencentes a minorias étnicas, o facto de reconhecermos e valorizarmos, no quotidiano escolar as suas diferenças culturais e linguísticas, contribui seguramente para a promoção da auto-estima e da auto-imagem dessas crianças.

### **3.2. O direito à educação**

”No mundo de hoje, a educação não é só um direito, é a condição indispensável de todo o desenvolvimento. E ainda que a educação não baste para garantir o bem-estar económico e social das pessoas, reforça o poder de decisão de cada indivíduo ao influenciar as suas atitudes, aspirações, conhecimentos e aptidões. Ao mesmo tempo, pelos seus efeitos na dinâmica da população e na vida social, cultural, económica e política, a educação contribui para melhorar a qualidade de vida, criando ou fortalecendo as condições necessárias para reduzir a pobreza” (UNESCO, 1995 cit. por Costa 1999).

No entanto, dada a valorização da escolarização, praticamente não existem argumentos que fundamentem a situação relativa à escolarização das crianças e dos adolescentes Ciganos. Costa (1999) aponta para que cerca de 50% das crianças ciganas em idade escolar (na ausência de dados fiáveis), nunca frequentaram um estabelecimento de ensino, existindo um número elevado dos que abandonam precocemente o sistema ou, os que não vão além do 4º ano de escolaridade predominando aqui as meninas.

Casa-Nova (2006) considera que a relação dos Ciganos com a escola pública se tem pautado por um “conhecimento” estereotipado da sua cultura e modos de vida e uma incapacidade de trabalhar com a diferença, construindo com essas comunidades uma relação de subordinação minoria - maioria. Informa-nos ainda que compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades, passa pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-

étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental. Assim como pelo conhecimento e compreensão das formas e processos da escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural. A compreensão sociológica deste problema envolve o conhecimento e a compreensão dos processos sócio-culturais, complexos e multidimensionais, que estão na sua origem e, segundo Casa-Nova (2006), é importante a construção de uma escola com práticas pedagógicas e educativas multiculturais.

Costa (1999) alerta para a necessidade de não perder mais tempo, que só pode jogar contra, e nunca a favor, do futuro de quem já de há muito se habituou a que ele não existe. E acrescenta que o povo Cigano dispõe de uma matriz cultural que desconheceu a escrita (até meados do século xx), facto que é fundamental ser tido em consideração. Exemplifica, citando Mauro: "Dêmo-nos conta que aos pequenos ciganos que se sentam no banco em frente a nós estamos pedindo que façam, num só dia, sozinhos, de um salto, um percurso cultural que pais e mães de pais e mães cumpriram antes de nós e por nós há vinte, trinta, quarenta séculos, em oitenta, cento e vinte, cento e sessenta gerações. É uma tarefa imensa para eles e é, na verdade, muito difícil para nós (...)"

Apesar de, nos países democráticos, estarmos perante uma Escola aberta a todos, seria prioritário que ela se organizasse para responder a todos (culturas diferentes, de ambientes socioculturais diversos, com dificuldades físicas e /ou intelectuais diferentes), através do exercício do direito à escolarização e à igualdade de oportunidades educativas. Adquirindo saberes e competências que lhes permitam sobreviver e intervir na sociedade como cidadãos de pleno direito. Cortesão (2003) considera que uma estratégia que terá maiores possibilidades de desenvolver e captar o interesse das crianças ciganas será conceber ofertas de actividades educativas que vão ao encontro dos conhecimentos de que os diferentes grupos sócio-culturais são portadores, que respeite e compreenda o modo como acontece o quotidiano destas crianças, dos seus valores, das regras que orientam os seus estilos de vida, dos constrangimentos a que estão submetidas, dos saberes que possuem e exercitam em casa, na rua, no bairro onde vivem, e simultaneamente têm também de servir de veículo para a aquisição de saberes e capacidades curricularmente considerados como importantes. A autora fala-nos ainda de "bilinguismo cultural", entendido como o domínio por parte dos alunos, da cultura de origem e da cultura da escola, procurando estabelecer uma linha de continuidade entre os códigos culturais familiares e os códigos da cultura oficial, veiculada pela escola, promovendo a cultura de origem da criança, mas possibilitando-lhe simultaneamente o acesso e o domínio de códigos culturais socialmente valorizados.



Também para Costa (1999), as palavras cultura e interculturalidade são determinantes para a formação da consciência da diversidade dos alunos e proporcionam uma convivência baseada no diálogo, na partilha e na cooperação, deste modo será a aceitação a impor-se à intolerância uma vez que tolerar implica sempre, uma atitude de superioridade.

Citamos Liégiois (2001), para confirmar que o futuro das comunidades ciganas depende, em grande parte, das modalidades de escolarização das suas crianças. Tanto no domínio social como no domínio económico, a adaptação activa ao ambiente em que vivem parece, hoje, passar pela aquisição dos elementos de base que permitam analisar e compreender uma realidade em mutação. Acrescenta ainda que numa altura em que alguns países começam a dar-se conta da riqueza que a pluralidade das culturas representa, em que as organizações internacionais repetem os convites ao respeito pelas minorias linguísticas e culturais, e se ouvem apelos ao desenvolvimento dessas minorias, é preciso no caso das populações ciganas presentes em cada país, fazer um balanço da escolarização das suas crianças e avaliar a necessidade e as possibilidades de a desenvolver.

### ***3.3 O direito à participação na Comunidade de origem e de inserção***

A sociologia da infância tem sido a grande defensora de uma imagem da criança como cidadã, no entanto segundo Soares e Tomás (2004) a infância é ainda compreendida dentro dos parâmetros de um estatuto minoritário, como um período onde as pessoas requerem protecção, porque sabem menos, têm menos maturidade e menos força em comparação com os adultos.

Para que o paradigma da competência da infância se torne uma realidade e seja possível consolidar a ideia de que as crianças sejam consideradas como agentes sociais no seu próprio direito, nomeadamente o direito a ter voz e a intervir nos assuntos que lhes dizem respeito, a relação de poder entre crianças e adultos requer mudanças significativas, pois segundo Soares e Tomás (2004), mesmo quando as crianças são consideradas participantes (direito a ser consultadas sobre as decisões que lhes dizem respeito), a menoridade e o paternalismo mantêm-se. Também como grupo social no contexto de globalização há uma dupla exclusão das crianças, através da pobreza, marginalização, exclusão, e também pela invisibilidade e ausência dos centros de decisão, o que efectivamente as afecta.

Santos, cit. por Tomás e Soares (2004), propõe uma “utopia realista” que se torne urgente e rápida e que passa pela criação de um espaço social alargado de cidadania, onde seja reconhecido às crianças o direito de fazer escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar e ou partilhar a tomada de decisões dos adultos.

Também Sarmiento, cit. por Vasconcelos (2007), apresenta-nos uma concepção alternativa de uma cidadania da infância, e insere o plural “cidadanias” descrevendo-nos vários

tipos de cidadania: *social*, baseado na nova «sociologia da infância» e na construção de uma «ideia» de infância contraposta à existência de vários tipos de infância. Afirmar a importância de aceitar a voz das crianças como expressão legítima de participação na vida da «cidade»; *participativa* como forma de auscultação de opinião da criança e de produção de formas de decisão; *organizacional* prende-se com a necessidade de proporcionar às crianças a pertença a comunidades de aprendizagem, procurando a desburocratização da escola, investindo numa organização curricular aberta<sup>7</sup>; cidadania *cognitiva*, no sentido de formas múltiplas de aceder ao conhecimento, afirmando a criança como sujeito do seu próprio conhecimento, pode desafiar os seus educadores a desconfiar de tantos produtos que o mercado promove para ajudar a trabalhar as mentes das crianças, e não deixar que se esqueçam da importância, do «imaginário infantil», do lúdico, do lazer gratuito como espaço de emergência da criatividade.

O processo de construção da cidadania, nas suas diferentes dimensões, não é nem linear, nem homogêneo, dado existir, por parte dos diferentes sujeitos-actores sociais e das diferentes populações, diferentes níveis de conhecimento, diferentes níveis de consciencialização, diferentes tipos de poder, que originam diferentes níveis de participação, diferentes formas e diferentes graus de exercício de cidadania.

A escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade» mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram. Deve proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças» a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo. A escola fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas. Daí a importância de uma educação da responsabilidade e do compromisso e, decorrentemente, a necessidade do compromisso social. Segundo Martins, cit. por Vasconcelos (2006), a escola, «agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento. O papel da escola pública parece-nos de crucial importância na educação para a cidadania: é que a

---

<sup>7</sup> Vasconcelos (2007) cita Moss e Petrie para referir que a «escola pública» deve ser uma «casa» para a criança, e não espaço de interditos e falam-nos de «espaços da infância» e não de «espaços para a infância», descrevendo-os como espaços físicos mas simultaneamente sociais, culturais, discursivos – espaços criados como serviço público, lugares de vida cívica. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as “agendas” dos adultos. Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãos com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtores de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são, mais do que daquilo que possam vir a ser.

escola pública, por definição, acolhe todos, é parte integrante da vida da cidade democrática. Dewey (1974) afirma que grande parte da nossa educação falha porque esquece o princípio fundamental da escola como modo de vida comunitária.

A escola deve proporcionar às novas gerações aquilo a que Polakow, cit. por Vasconcelos (2006), chama «um sentido de lugar». E acrescenta: «um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença». A autora (2004) aponta para a necessidade de se caminhar para uma cidadania multicultural planetária, construindo relações humanas baseadas na convivência emancipatória, amorosa, sensível, criativa, fortalecendo a cidadania, a democracia e o carácter público da educação.

### ***3.4 - A Cidade Amiga das Crianças: um outro contexto de participação***

O conceito de *Cidade Amiga das Crianças* foi criado pela UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, que lançou o desafio ao Mundo, ao qual Portugal aderiu, tornando-se Aveiro um dos municípios que participou no Projecto.

Uma Cidade Amiga das Crianças é um sistema local de governação que assume o compromisso de realizar os direitos de todas as suas crianças e jovens cidadãos. Envolve crianças e jovens em iniciativas que digam respeito às suas vidas; promove os processos de planeamento, implementação e boa governação em termos participativos; encoraja a participação das crianças na vida familiar, comunitária e social; torna os serviços básicos, tais como os cuidados de saúde, educação, abrigo/habituação, água potável e saneamento adequado extensivos a todos; protege as crianças da exploração, da violência, do tráfico e dos abusos; mantém seguras as ruas e locais de socialização e recreio; proporciona espaços verdes e de lazer; controla a poluição e o trânsito; apoia eventos culturais e sociais; e garante que todas as crianças vivam como cidadãos iguais com acesso a todos os serviços, sem qualquer discriminação em função da idade, género, rendimentos, etnia, origem cultural, religião e/ou deficiência.

O Programa Nacional para a Promoção de “Cidades Amigas das Crianças” através das organizações de administração concelhia comprometeu-se assim a adoptar estratégias, tendo em vista gerar e consumir as máximas da Convenção dos Direitos da Criança”, especificamente no que se refere: à não discriminação (estimulando a inclusão de todas as crianças, adolescentes e jovens, independentemente das suas limitações físico-psicológicas, étnicas, religiosas,

socioeconómicas ou outras); ao interesse superior da criança (sendo que todas as medidas e acções levadas a cabo devem procurar ir ao encontro dos interesses destes sujeitos); ao direito a um nível de vida suficiente (abrangendo todos os domínios estruturais do desenvolvimento e crescimento saudável das crianças); ao direito de participação (no sentido de valorizar e reforçar a opinião das crianças, adolescentes e jovens, em todos os assuntos em que sejam implicadas, através de mecanismos de escuta, partindo do entendimento destes indivíduos enquanto actores sociais activos e informados).

Sarmento (2009) remete-nos para ideia da cidade como espaço político de decisão (polis) que significa a potenciação dos dispositivos permanentes de participação colectiva na influência sobre as políticas urbanas. Aponta para a sociedade em que vivemos, que está excessivamente centrada na polis da representação e muito pouco centrada na polis da participação e que este facto se agrava pelo facto de na cidade da representação, não constar o voto das crianças, porque as crianças não podem votar, são aliás, o único grupo humano que não pode votar. Nesta lógica política da cidade, se não fizermos uma transformação da polis, as crianças deixarão continuamente de poder ser consideradas como cidadãos de plenos direitos. Considera que é importante e urgente o alargamento dos direitos participativos, no que diz respeito às crianças, à mobilização da sua opinião, da sua vontade, das suas linguagens, das suas formas de expressão. Referiu algumas sugestões e formas das crianças comunicarem, nomeadamente: através da comunicação por parte das escolas e a sua transmissão através de vários dispositivos, no âmbito do concelho municipal; que as cidades tenham um fórum de comunicação pela internet, onde as crianças possam dizer o que sentem pela cidade; que haja uma espécie de livro virtual de reclamações sobre o modo de funcionar da cidade e que esse livro virtual de reclamações esteja sediado, por exemplo no servidor da câmara municipal ou na estrutura que coordena a cidade amiga das crianças, para que possa efectivamente funcionar; que haja um telefone para que as crianças possam conversar argumentando que as crianças terão seguramente muito a dizer.

O autor informa ainda que a participação das crianças só se efectua na exacta medida em que influi os destinos colectivos. E que falar de participação é falar em pleno direito numa expressão consequente, numa expressão com capacidade de influência colectiva, referindo que o desafio mais importante, é fazer com que efectivamente as crianças sintam a sua cidade de cidadãos como todos os outros. Cidadãos respeitados com voz, com canais de comunicação, capazes de vencer as barreiras da incomunicabilidade, sendo participativos ou seja cidadãos de plenos direitos.

## Capítulo 3 – Opções metodológicas: a investigação-acção participativa

Nesta etapa do nosso Projecto, cruzamo-nos com diferentes autores, que enriqueceram e aprofundaram o nosso conhecimento, nos levantaram dúvidas, inseguranças e nos garantiram outra forma de também nós sermos actores sociais, mais enriquecidos, mais fortalecidos nos nossos quotidianos, podendo reivindicar uma participação cidadã. Pretendemos contribuir para a construção de realidades sociais mais democráticas e reivindicarmos igualdade de oportunidades e de participação para os que estão pelo menos próximo de nós e que por diferentes motivos vivenciam diferentes formas de exclusão social.

Procuramos agora fundamentar o método e as técnicas de investigação adequando-os ao nosso estudo, tendo em vista a recolha de informação que nos propicie um processo participado de aquisição do conhecimento sobre uma realidade específica, no âmbito de um Projecto de educação social.

### ***1. Um Projecto de participação social...***

Um Projecto Social tem em conta a oportunidade de lançamento de projectos que considerem como referência as necessidades básicas da pessoa que, segundo os organismos internacionais, são: saúde, educação, emprego e habitação. Existe, no entanto, outro tipo de necessidades, como as de: dignidade, auto-estima, apreço, segurança, consideração, capacidade de encontrar sentido para a vida e para o mundo que nos rodeia – “todas estas necessidades, que se alteram no tempo e no espaço, segundo as culturas e as ideologias de cada povo, são importantes para o ser humano” (Maslow, cit por Serrano 2000:21).

Motivados pelo “Projecto Cidade Amiga das Crianças”, idealizámos que as crianças e jovens de etnia cigana do Bairro do Griné, se o consentissem, poderiam ser ouvidas, no seu direito de participação social, no que diz respeito aos Direitos das Crianças e no âmbito do *Programa Cidade Amiga das Crianças*. Pretendíamos que as crianças participassem num modelo de intervenção-desenvolvimento-emancipação que classificámos, seguindo a terminologia indicada por Muñoz (2004) com a expressão “desde-com”<sup>8</sup> – ideias, desejos, interesses, iniciativas, propostas, dúvidas, medos – transformando a proposta de anteprojecto num projecto seu-deles.

De acordo com Landsdown, cit. por Soares (2004), a participação democrática é um direito processual que permite à criança enfrentar os abusos e negligências dos seus direitos fundamentais e agir no sentido de promover e proteger tais direitos.

---

<sup>8</sup> “Desde/com” – resgatar uma concepção de solidariedade e de cumplicidade assente sobre uma noção articuladora de protagonismo infanto-juvenil e cumplicidade do mundo dos adultos (Muñoz, 2004).

Concordamos com Soares (2004), quando refere que, nas sociedades actuais, estabelecer um diálogo que permita a escuta das necessidades das crianças, afigura-se como uma prioridade inserida na definição de políticas públicas. As opiniões das crianças sobre os seus quotidianos são importantes, podem fazer toda a diferença, na construção de um futuro cada vez mais presente.

## ***2. Educação social - opção de uma metodologia qualitativa...***

Como refere Freire, cit. por Pereira (2004: 62), “Se eu percebo a realidade como uma relação dialéctica entre o sujeito e o objecto, então tenho de utilizar métodos de investigação que envolvam as pessoas da localidade em estudo como investigadores; elas próprias devem tomar parte na investigação e não servirem como objectos passivos do trabalho desenvolvido”.

Segundo Serrano, cit. por Trilla (2004), o que caracteriza a investigação qualitativa é a descrição e reconstrução de forma sistemática dos fenómenos sociais. Ajuda o investigador a situar-se no contexto em que se dá o acontecimento procurando compreender os fenómenos e situações que estuda, parte dos problemas reais, do questionamento da prática. A metodologia qualitativa utiliza a via indutiva para elaborar o conhecimento e tenta compreender como as pessoas experimentam, interpretam e reconstroem os significados intersubjectivos da sua cultura, obtendo assim um conhecimento directo da realidade social.

A investigação quantitativa (positivista), pelo contrário, adopta um modelo de investigação das ciências naturais, utiliza métodos quantitativos, procura as causas dos fenómenos sociais independentemente dos estados subjectivos dos indivíduos com o desejo de formular leis gerais. Respeita as regras metodológicas comuns usadas e reconhecidas pela comunidade científica (quantificação, busca e obtenção de informações consideradas como fiáveis e válidas, pensamento dedutivo e a generalização de resultados).

A Investigação em educação social orienta-se prioritariamente para as metodologias do tipo qualitativo (investigação etnográfica, investigação-acção participativa) por as considerar mais adequadas para a compreensão da complexa realidade.

## ***3. Fundamentação do método e técnicas***

É nossa intenção investigar “*com*” e para as crianças, em vez de pesquisar sobre elas, bem como construir um “trabalho de desocultação das vozes das crianças, que permanecem ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de argumentos geracionais etnocêntricos” (Soares, 2005:152). Por isso, a opção metodológica que nos conduz a esse processo é a metodologia de investigação-acção participativa.

Consideramos que esta metodologia se adequa ao nosso Projecto, porque é definida como um processo que integra a investigação, a educação e a acção. Revela, também, uma natureza colaborativa ou cooperativa, sendo que as intervenções são assumidas pelo conjunto de actores envolvidos no processo onde adquirem um estatuto de parceiros, tornando-se a voz e acção da criança indispensável em todo o processo.

A investigação participativa, segundo Kemmis e McTaggart, cit. por Soares (2005:150), resulta da convergência de algumas correntes de investigação, nomeadamente a investigação participativa activa de Paulo Freire (1972), da análise agro-sistémica de Conway (1987), da antropologia aplicada, associada às perspectivas neo-marxistas de desenvolvimento comunitário e aos movimentos activistas dos direitos humanos. Estas correntes, segundo Pretty, cit. por Soares (2005:150), apresentam características comuns como a inovação local, o respeito pela diversidade e complexidade, o desenvolvimento das capacidades locais, a análise interactiva e o diálogo e o apoio para as acções futuras.

A investigação participativa, de acordo com Serrano cit.por Trilla (2004), integra-se na metodologia qualitativa, humanístico-interpretativa, dirigida para a mudança, que se orienta no sentido da descrição e interpretação dos fenómenos socioculturais e interessa-se pelo estudo dos significados e intenções das acções a partir da perspectiva dos próprios agentes sociais. Ainda segundo a autora, pode considerar-se um processo sistemático que uma determinada comunidade leva a cabo para atingir um conhecimento mais profundo dos seus problemas e solucioná-los, tentando incluir toda a comunidade no processo. Implica um conjunto de acções que são realizadas pelo conjunto de pessoas, grupo ou comunidade que tenta analisar e transformar a realidade.

Esta metodologia parte de uma motivação colectiva para a mudança, originada pelo desejo de conhecer mais profundamente uma realidade social e procurar os modos apropriados para a transformar. Trata-se de um tipo de investigação que atribui grande importância à vida quotidiana e ao papel da comunidade ao longo de todo o estudo. Segundo Boyden e Ennew, cit.por Soares (2005:150), os atributos invocados para estabelecer uma distinção entre a investigação participativa e as investigações convencionais, são três: uma tutela partilhada dos projectos de investigação, que implica um esbatimento das relações de poder entre investigadores e investigados com recuperação da acção e voz destes últimos; os problemas sociais que são identificados na investigação resultam de uma análise comunitária contextualizada e, por isso mesmo, com significado para as pessoas que fazem parte da investigação; finalmente, o processo de investigação deve desenvolver ferramentas e competências com os investigadores, no sentido de eles poderem intervir e agir com autonomia e significado nos seus quotidianos.

A autora cita Chambers para referir que as perspectivas participativas utilizadas na investigação com crianças vão buscar inspiração a um conjunto heterogéneo de fontes e tradições que se podem enquadrar nas designadas “Participatory Rural Appraisal (PRA). As PRA, actualmente mais conhecidas como “Participatory Learning and Action (PLA)”, foram originalmente desenvolvidas no trabalho com comunidades cujos níveis de literacia e fracas competências linguísticas e de relacionamento com o poder apelavam à utilização de técnicas investigativas mais vividas, gráficas e concretas, de forma a reaver as suas representações e a sua participação.

A participação infantil assume-se como uma questão central na definição de um estatuto social da infância e encontra na investigação participativa uma possibilidade metodológica fundamental para a interpretação da voz das crianças. Na perspectiva de Alderson, cit. por Christensen e James, (2005), ter em conta a visão das crianças acerca das suas realidades sociais e culturais, a partir do seu próprio contexto e através das suas vozes, é uma das estratégias mais adequadas para se estabelecer o discurso da cidadania infantil.

A investigação participativa emana de uma perspectiva de democratização do conhecimento, combina investigação e prática social, orientada para transformar as condições de vida dos participantes. O mesmo autor revela-nos que a participação e o empowerment das crianças estão estritamente ligados a uma mudança de relação entre adultos e crianças, onde deixa de haver espaço para o paternalismo e autocracia dos adultos na orientação do processo de investigação e onde se destaca a competência das crianças. A investigação com uma dimensão participativa, que privilegia a utilização de técnicas, onde as crianças se podem expressar através das suas ideias e representações, à sua maneira, sem ficarem sub-representadas, nas formas adultas de pensar e falar.

Considerar as crianças no centro do processo de investigação permitir-lhes utilizar técnicas onde se sintam mais à vontade, nomeadamente, visuais, dramáticas, expressão plástica, percebendo as maiores dificuldades na linguagem oral e escrita, onde o insucesso na escrita e falta de poder na família e na comunidade lhes inibe expressar os seus pontos de vista.

### ***3.1. Desenvolvimento da investigação e implicação das crianças***

Um meio preponderante de refinar e alargar o nosso conhecimento é através das interacções verbais com os outros. Através dos diálogos com crianças, podemos aprender sobre o que elas conhecem e, até certo ponto, como elas aprendem.

Para Mayall (2005:139), a conversa como meio de gerar dados com as crianças permite-nos entregar a agenda às crianças, para que elas possam controlar o passo e a direcção da conversa, levantando ou explorando tópicos. As conversas com crianças permitem também,



através das conversas uns com os outros, fortalecerem o seu conhecimento e aprenderem mais sobre aspectos dos seus mundos sociais.

Corsaro, cit. por Mayall (2005:139), refere também que o diálogo demonstra as capacidades sociais das crianças entre si (capacidades cognitivas de escutar, tomar nota, responder e adicionar pontos). Também pode revelar aspectos das suas relações afectivas (as crianças escutam-se entre si e fazem as outras falar). As conversas das crianças podem ser interpretadas como oferecendo ao espectador uma amostra da sua colectividade.

O nosso objectivo pretende situar as crianças no patamar do protagonismo. Criando desde o primeiro momento o “desde-com”, permitindo que sejam as próprias crianças a conduzir os conteúdos das discussões e a explicar ao investigador as suas interpretações da realidade. Encontrar estratégias (atendendo à diversidade de género, etário, de história de vida...) para implicar as crianças, construindo uma relação/interacção onde seja evidente o respeito, a abertura para a compreensão das necessidades e interesses, promovendo uma verdadeira tentativa de escutar e dar voz às crianças.

É necessário ter em conta alguns princípios essenciais, quando do desenvolvimento de dinâmicas participativas com crianças. De acordo com Landsdown, cit. por Soares (2005:153), é necessário que as crianças compreendam qual é o projecto, qual a sua finalidade, o seu papel no mesmo, as relações de poder, bem como a necessidade da tomada de decisão ser transparente, o envolvimento das crianças desde a etapa inicial do projecto e considerar as crianças sem usar qualquer tipo de discriminação (idade, competência, etnia...). Também comunicar, transmitir mensagens (com a linguagem corporal, e num diálogo vivido pelas personagens) através da dramatização dos problemas, interesses que nos quotidianos os acompanham, fez parte do nosso percurso de poder representar as “opressões”.

Neste sentido, socorremo-nos de Boal, numa das dimensões do teatro do oprimido, o teatro-fotonovela. Segundo Boal (2005), o teatro é uma forma de expressão e comunicação que deveria ser apropriada por não-actores, como instrumento político para reflexão e transformação social. A sua proposta trouxe para cena o não-actor, transformou o espectador passivo em sujeito da actuação. Assim, ainda segundo Boal, o “Teatro do Oprimido” pretende transformar o espectador em sujeito actuante, transformador da ação dramática que lhe é apresentada, de forma que ele mesmo, espectador, passe a protagonista e transformador da acção dramática. A ideia central é que o espectador ensaie a sua autonomia diante dos factos quotidianos, indo em direção à sua real liberdade de acção, sendo todos “espect-atores”. Para Boal, o teatro é acção.

A poética do Teatro do Oprimido está organizada em diferentes técnicas de acções dramáticas. Referimos, em particular, o “teatro-fotonovela” ensaída no nosso Projecto. Uma fotonovela é uma espécie de novela em formato de história onde o tipo das imagens

predominantes é fotos em vez de desenhos. É uma forma de arte sequencial que conjuga texto e imagens com o objectivo de narrar histórias dos mais variados géneros e estilos.

As fotonovelas no nosso Projecto foram representadas a partir da construção, pelo grupo de um guião sobre as “histórias” do “casamento” e da discriminação” tendo todos participado alternando como actores e fotógrafos. Posteriormente foi trabalhada em PowerPoint com as fotografias e a construção do texto, adaptado à linguagem da fotonovela, com as personagens encenando situações, falando e pensando através de balões próprios.

Depois da representação (acções que produzimos), foi-nos possível, através das fotografias e da construção do texto, reflectir, analisar, aprender formas e conteúdos, de expressão/comunicação.

A participação efectiva da criança pode ser promovida através de diferentes formatos de escuta. No processo de “escuta” utilizámos também como técnica participativa uma aproximação ao *focus group* (grupos de discussão focalizada) que, segundo Soares (2005), no campo da pesquisa política, têm-se caracterizado por estratégias de promover um maior envolvimento dos seus públicos, criar formas de democracia deliberativa, debates e processos de tomada de decisão. Tem por base o grupo de interacção e discussão e explora diferentes perspectivas de um tópico. O grupo de discussão tem um estatuto enquanto estratégia de gerar dados, explorando o modo de produção do conhecimento social e cultural dos significados.

Através do grupo de discussão focalizada é possível conhecer em profundidade as necessidades, os interesses e as preocupações de um determinado grupo de pessoas, para compreender o funcionamento do grupo, para estudar as interacções e intenções, para identificar o grau de concordância ou discordância em relação a um assunto.

## **Capítulo 4 – Início do projecto de investigação-acção participativa com crianças**

Explicitámos a nossa aprendizagem sobre investigação acção participativa e os fundamentos teóricos que lhe são implícitos, estaremos agora capazes de contar como foi o caminho percorrido na construção deste projecto...

Faremos uma caracterização sumária, do contexto que nos envolveu e desvendamos como nos aproximámos e interagimos com as pessoas adultas e com as crianças no Bairro do Griné, no sentido de desenvolvermos a investigação.

O Bairro do Griné foi o contexto de opção, dado ser um contexto, onde vivem crianças e jovens de etnia cigana.

A nossa aproximação ao Bairro fez-se através dos profissionais (psicóloga e Técnica de Serviço Social) da Associação de Solidariedade e Acção Social de Santa Joana (ASAS de Santa Joana-IPSS), no sentido de ser uma Instituição facilitadora e mediadora no contacto com as crianças/ jovens de etnia cigana bem como das suas famílias que moram no Bairro.

Iniciámos a investigação em Outubro e ficámos até Abril semanalmente à quarta-feira das 16:00 às 19:00 (por escolha dos protagonistas), devido ser para alguns a tarde livre, (não tendo aulas).

### ***1. O Bairro do Griné - um contexto facilitador da inclusão do investigador***

O Bairro da Quinta do Griné é um dos lugares da freguesia de Santa Joana. A freguesia de Santa Joana tem aproximadamente dez mil habitantes. As actividades económicas são principalmente a agricultura, pecuária com carácter familiar e de subsistência, indústria de confecções, metalurgia, construção civil, transformação de madeiras. O comércio ainda se encontra pouco desenvolvido. Existe uma farmácia, bem como uma unidade de saúde, uma estação de CTT, papelaria, cafés igreja com Centro Paroquial. Revela algumas características de dormitório da cidade. A freguesia de Santa Joana encontra-se em fase de grande desenvolvimento, estando servida por estruturas de apoio social como: Infantário; Jardins de Infância da Rede Pública, escolas Básicas, Escola EB2, 3 (Colégio D.José) Lar de Terceira Idade; Pavilhão Gimnodesportivo; grupo Desportivo Centro Paroquial; Unidades de Saúde, Junta de freguesia e outras. É servida por transportes urbanos.

No Bairro da Quinta do Griné, a habitação é constituída por um bairro de habitação social, (apartamentos de 4 andares com varandas abertas com escadarias de acesso e sem elevador. Este conjunto de prédios é rodeado por vivendas e tem também o Posto da Policia e

Segurança Pública de Aveiro. Tem bons acessos rodoviários, com paragens de autocarros muito próximas e em horários frequentes. Existe um parque infantil com equipamentos de madeira que se encontra parcialmente destruído e um recinto cimentado de jogos, mas sem balizas, nem tabelas para jogar. Tem zonas verdes com relvados, arbustos e árvores junto dos diversos prédios. Existem prédios melhor conservados que outros, o que acontece também no que refere à limpeza.

O comércio resume-se a um pequeno supermercado e a um café. Num andar de um dos Prédios funciona o Gabinete de Atendimento/Acompanhamento Social da Associação de Solidariedade e Acção Social de Santa Joana (ASAS Santa Joana- IPSS), tendo como recursos humanos uma Psicóloga e uma Técnica de serviço Social.

Em termos de Equipamentos escolares, existe um Jardim de Infância da Rede Pública e no mesmo edifício o ATL Grinelândia, da responsabilidade do ASAS.

Encontram-se nestes Bairro um número significativo de famílias oriundas dos PALOP's, dos países de Leste e de etnia Cigana. Grande parte destas famílias tem carências a nível económico e níveis baixos de escolaridade, existindo também, carências alimentares e higiénicas. Grande parte delas são beneficiárias do Rendimento Social de Inserção, sendo acompanhadas pela Associação, também com outros apoios (alimentares de vestuário). As crianças dentro da escolaridade obrigatória deslocam-se para a Escola Básica do 1º Ciclo dos Areais (cerca de 3Km) e o Colégio D.José para a frequência do 2 e 3º Ciclo também a cerca de 4Km (embora este último tenha a valência do pré-escolar e 1º Ciclo)

## ***2. A Instituição – Ponto de partida para o conhecimento do contexto de investigação***

A Associação de Solidariedade e Acção Social de Santa Joana (ASAS de Santa Joana- IPSS) foi constituída em 1994, com o propósito de responder aos problemas sócio-económicos e culturais que surgiram com a implantação de bairros sociais numa freguesia periférica da cidade de Aveiro. A constituição daqueles bairros sociais na Freguesia de Santa Joana agregaram e trouxeram para aí uma população altamente carenciada, muito heterogénea e de diferentes etnias.

Este Bairro caracteriza-se como um “espaço” onde o desemprego, os endividamentos, a discriminação, a violência, os maus tratos, o abuso de substâncias, analfabetismo, problemas de saúde, o abandono escolar precoce, problemas habitacionais são algumas das problemáticas mais presentes que têm vindo a promover a exclusão social e a falta de competências pessoais e de difícil quebra de ciclos que se repetem de geração para geração.

Na prossecução dos seus objectivos de apoio social, protecção infantil, juvenil e de idosos a Associação, tem vindo a desenvolver múltiplos projectos através da implementação de respostas sociais. Também é feito o acompanhamento de situações escolares (nomeadamente no que diz respeito ao absentismo/abandono escolares, dificuldades de aprendizagem e formação continuada na valorização da escola, seja perto das crianças e dos jovens, como também o trabalho da co-responsabilização das respectivas famílias); apoio às famílias nas suas dificuldades interaccionais e inter-geracionais.

### ***2.1. Grinelândia - o espaço de acolhimento da investigação/ do Projecto***

Para responder à necessidade de ocupação de tempos livres de crianças dos 6 aos 16 anos no Bairro, foi criado pela associação um centro de actividades de tempos livres, denominado “ATL Grinelândia”. Encontra-se localizado no Bairro do Griné.

Os objectivos gerais desta valência visavam reforçar a valorização do processo de crescimento e de desenvolvimento das crianças, incrementando actividades lúdicas, recreativas e educativas.

O edifício do ATL Grinelândia situa-se junto ao Bairro, é térreo, cercado por um muro baixo rematado por uma rede, com um portão (com campainha) que dá acesso à porta de entrada através de um passeio. Tem um espaço envolvente com algumas árvores e uma caixa de areia. A porta de entrada dá acesso às duas salas (uma do Jardim de Infância e outra do ATL) divididas por um hall onde se encontram os cabides das crianças. Existem casas de banho e um compartimento de arrecadação e outro que serve de apoio ao lanche. A Sala do ATL, é espaçosa, com bastante luz natural de janelas (tapadas com cortinas). De Inverno é bastante fria, existindo um aquecedor eléctrico. A nível de equipamento e material, encontra-se organizada com mesas rectangulares e uma mesa grande redonda, com cadeiras. Existem 3 computadores (avariados) uma televisão e um vídeo. Estantes com livros diversos (arrumados sem uma organização) e com material de expressão plástica (tesouras, lápis, marcadores, cola...) e materiais diversos como cartolinas, fitas, lãs, material de desperdício etc. Existe uma área com algum material destinado ao jogo de faz – de conta com uma cama pequena, peluches, bonecas, carrinho de bebé, pratos copos e outros. Existe ainda um sofá com almofadas. Existem trabalhos expostos, de expressão plástica (bonecos pintados, colagens etc.).

As crianças que frequentam o ATL são crianças de etnia cigana, com idades compreendidas entre os 3 e os 13 anos, moram no Bairro e estão ligadas entre si por laços familiares (irmãos e primos). Frequentam o ATL, num horário após as actividades lectivas aproximadamente entre as (16:00 18:30) e frequentam o ensino pré-escolar (sala do Jardim de infância ao lado) e o 1º Ciclo dos Areeais.

No que diz respeito aos adultos, existe uma funcionária a exercer funções de auxiliar (colocada através Instituto de Emprego), sem qualquer formação no âmbito de trabalho com crianças, que se desloca diariamente de bastante longe para aqui trabalhar. Conhece as famílias das crianças e muito daquilo que se relaciona com os seus problemas quotidianos. É supervisionada pela Psicóloga e pela Técnica de Serviço Social. Esteve sempre presente durante o processo de investigação, mostrando-se disponível para colaborar, mas com uma atitude muito discreta e de observadora.

### **3. A entrada no contexto de investigação**

A entrada na instituição iniciou-se, após contactos telefónicos preliminares, com uma reunião com as duas profissionais responsáveis – a Psicóloga e a Técnica de Serviço – durante a qual apresentámos as nossas intenções, os objectivos e as acções que pretendíamos realizar no âmbito do *Programa Cidade Amiga das Crianças*, dando a conhecer um pouco do nosso percurso profissional.

Neste primeiro momento inteirámo-nos sobre alguns dados sobre o Bairro, (a sua complexidade), sobre a criação da Associação e objectivos. Tive também oportunidade de ter acesso a um primeiro conhecimento da comunidade de etnia cigana que vive no Bairro, das suas crianças e jovens: nomes, idades, escolas que frequentam, o acompanhamento que estava a ser dado a algumas crianças e às suas famílias. Disponibilizaram o espaço do ATL da Grinélândia, que as crianças frequentam, para podermos reunir/estar junto, oferecendo-se para convidar as crianças mais velhas que não frequentam ATL para a reunião de apresentação.

A psicóloga da Associação foi assim um elemento facilitador e relacional, em todo o processo: na disponibilidade do espaço, na mediação com as famílias e as crianças, e no decorrer de todo o processo (saiu a meio do processo - não renovação do contrato).

Foi também com ela que após a aceitação de participação por parte das crianças/jovens no projecto que fizemos o contacto com as famílias para a minha apresentação e autorização para a participação dos filhos.

O primeiro consentimento foi, assim, dado pelos adultos da Associação e posteriormente pelo seu Director, através de documento escrito.

As crianças foram, como veremos de seguida, as primeiras a dar aval ao projecto e a garantirem a sua implicação para se poder tornar exequível. Estavam a tornar possível a concretização do artigo 13º “O direito à liberdade de Expressão” e do artigo 12º “o direito de expressar as suas opiniões” da CDC.

#### ***4. O encontro que define os meninos e meninas como protagonistas***

Antes do primeiro encontro fiquei apreensiva, a inquietude apoderou-se de mim. E muitas perguntas viajaram no pensamento. Eu não “os/as” conhecia, apenas sabia idades, nomes, que moravam ali no Bairro (Bairro Social), que ano de escolaridade frequentavam e em que escola, que eram irmãos, primos, que os pais eram beneficiários do Rendimento Social de Inserção, que alguns eram feirantes, que um estava preso por tráfico de droga, ... mas isso não me permitia saber quem era cada um deles, enquanto pessoa individual. A expectativa era muita, e pensava: se eles me perguntavam porque os escolhi a eles, eles de etnia cigana? Que expectativas terão em relação a mim? Que aspectos contribuirão para que a minha intervenção seja positiva, e se crie um vínculo entre nós?

Pensar que cresci pensando que os “Outros” eram Ciganos e que nunca os tive como colegas na escola. E que quando ia para a escola os via nos acampamentos, junto das fogueiras dos cavalos, das carroças, correndo descalços, junto dos adultos de barbas longas, vestidos de preto e cabelos compridos. A roupa a secar nas silvas e nas árvores e os cobertores dobrados debaixo dos toldes, que os abrigava. Os adultos sentados à volta da fogueira faziam cestos.

Era um misto de medo e curiosidade, porque estava sempre bem presente o aviso “portas-te mal vêm os ciganos e levam-te no saco”. Mas também invadia a minha memória uma “velhinha” cigana toda vestida de preto que ao domingo de manhã passava pela minha casa a vender: cestos, pentes, sabonetes, naftalina, fitas ... e ao mesmo tempo pedia couves, batatas, o que alimentasse... A minha mãe comprava sempre e dava sempre, acho que elas se entendiam muito bem, pois o processo era demorado.

Fiz o meu percurso escolar sem encontrar crianças ciganas. Tirei o curso de educadora, iniciei o meu trabalho e só muito mais tarde, comecei a observar a frequência de crianças ciganas no jardim-de-infância e no 1º Ciclo e a constatar a grande dificuldade que isso implicava para as Instituições de ensino. Que realidade iria agora encontrar, enquanto investigador com um percurso de vida onde a etnia cigana sempre viveu na exclusão, e com um conhecimento académico que permitiu construir uma maior capacidade de reflexão entre outros no domínio da infância, da exclusão/inclusão, dos Direitos Humanos da interculturalidade etc.

Era agora, apenas agora, através do mestrado no âmbito da educação social, que surgia a oportunidade, de “viver” um bocadinho com as crianças/jovens ciganos no que desejávamos, construir um caminho facilitador de lhes dar voz, de serem por algum tempo participantes e protagonistas.

Antes da primeira reunião, com todas as crianças/jovens, fui duas vezes ao ATL, para contactar informalmente com as que o frequentam (crianças mais novas em idade pré escolar e primeiro Ciclo). Eram apenas 5 crianças dos 4 aos 12 anos todos de etnia cigana e familiares.

Integrei-me nas suas actividades, naturalmente escutando-os, falando com elas, entrando nos seus jogos, actividades. O meu objectivo era criar um “espaço de relação”, facilitador na comunicação a estabelecer com os protagonistas, que ia decorrer na primeira reunião de apresentação, bem como perceber o espaço físico que nos envolvia e vivenciar um pouco as actividades e relacionamentos no ATL.

#### **4.1 E iniciámos... “desde-com”**

Chegou o dia da nossa reunião. Cheguei ao ATL com a Psicóloga, e fomos recebidas com muita alegria, sendo puxadas para ver o que estavam a fazer. Faltavam os mais velhos, que chegaram em grupo, e que os mais novos receberam também com alegria, gritando, falando alto: “Já lanchaste?”, perguntava a irmã mais velha; “Quero ir para casa”, pedia a mais nova; “Espera, já vamos! Vai brincar”.

A sua comunicação alternava, com gritos, abraços, ralhetes e a expressão verbal variava entre o português e o “caló”, tornando-se incompreensível muitas vezes.

Aquela heterogeneidade foi algo a que não estava habituada (idades: 4, 5, 9, 10, 13, 15), mas a verdade é que na família também era assim; confirmámos que andavam sempre uns com os outros: “cuidavam-se e protegiam-se”.

Veio a verificar-se que a participação aconteceu, independentemente da idade, tendo-se implicado cada um, de acordo com os seus interesses, motivações e competências, nas diferentes actividades.

Os mais velhos sentavam-se nas mesas e os mais novos continuavam a brincar, esperando que algo acontecesse, depois de a Psicóloga me ter apresentado, de nos cumprimentarmos e de eu agradecer terem vindo.

Começamos a sentar-nos nas cadeiras à volta dos mais velhos que se sentavam na mesa com um ar descontraído, assumindo que iamos ter um momento importante.

Com uma alegria, que escondia um nervosismo receoso, apresentei-me, como profissional e como pessoa que morava perto deles, numa localidade que muitos conheciam. Eles continuaram, apresentando-se também, nome, idade, bloco onde moravam, escola que frequentavam, parentesco que existia entre eles...

Depois, da forma mais convincente que pude, expliquei-lhes que “agora” tinha voltado a estudar na Universidade e que uma das Disciplinas do curso era realizarmos um Projecto e que eu tinha escolhido fazer esse Projecto com crianças e Jovens de etnia cigana. Expliquei também o que era o *Programa Cidade Amiga das Crianças*. Os mais novos faziam desenhos enquanto iamos conversando, interrompendo frequentemente para dizer “coisas”...



Nesta primeira reunião as crianças discutiram “o que era um Projecto” e trouxeram os seus conhecimentos escolares, já tinham feito projectos na escola. O *Pascoal* até tinha feito um cartaz em grupo sobre os Direitos das Crianças. E disseram que gostavam de mostrar aos “outros” a sua cultura.

**Quadro. Os meninos e as meninas participantes**

<i>Nome</i>	<i>Idade</i>	<i>Nível de Ensino</i>	<i>Parentesco entre as crianças/jovens</i>	<i>Família</i>
Iara	4	Pré-Escolar Frequenta ATL	A Iara é irmã da Sara e da Carina	Vive com a mãe, o pai e 3 irmãs Trabalham nas feiras Beneficiários de RSI
Augusto	5	Pré-escolar Frequenta ATL	É primo da Erica e da Fabiana, do Esmael , Carina , Iara e Sara. Não têm irmãos	Vive com os Pais que trabalham nas feiras. O avô vive noutra Bloco e é quem o leva à Pré Gosta de jogar computador PlayStation e brincar na casinha
Tony	8	1º Ciclo Frequenta ATL	Mora na casa do Pascoal e da Fátima e são primos (está sob custódia da avó)	Vive na casa dos tios, onde também vive a avó paterna (viúva) que assumiu a sua responsabilidade face á separação dos pais.
Érica	8	1º Ciclo Frequenta ATL	Irmã da Fabiana –	Vive com os Pais e 2 irmãos (um irmão de 2 anos e meio). Feirantes. Recebem RSI
Fabiana	10	1º Ciclo 4º ano Frequenta ATL	Irmã da Érica	Vive com os Pais e 2 irmãos (um irmão de 2 anos e meio). Feirantes. Recebem RSI
Esmael	8	1º Ciclo 2º ano Frequenta ATL	Primo da Sara, da Carina e da Iara,	Vive com a mãe o irmão de 16 anos (não estuda) Recebem RSI O pai está preso, por tráfico de droga O avô mora noutra Bloco
Fátima	15	2º Ciclo 6º ano	É irmã do Pascoal	Vive com os pais, avó, dois irmãos e primo. Recebem RSI. Mãe frequenta P.Novas Oportunidades
Carina	12	2º Ciclo 5º ano	É irmã da Sara e da Iara - faz 13 anos em	Vive com a mãe, o pai e 3 irmãs, o cunhado e o avô. A Irmã Tânia foi

			Abril	mãe, tem 16 anos. Pais trabalham nas feiras Beneficiários de RSI
Sara (a)	15	2º Ciclo 6º ano	É irmã da Iara e da Carina; tem uma irmã de 17 anos (grávida)	Vive com a mãe, o pai e 3 irmãs Trabalham nas feiras Beneficiários de RSI
Pascoal	12	2º Ciclo 5º ano	Irmão da Fátima- fez 13 anos em Dezembro	Vive com os pais, avó, dois irmãos e primo. Recebem R S I. Mãe frequenta P.Novas Oportunidades
Israel (b)	14 anos	Não estuda; ajuda o pai nas feiras		Vive com os pais Feirantes. Recebem RSI

a) Desistiu; b) Só estive numa reunião.

Assim, a partir desta primeira reunião, que ocorreu em Outubro de 2008, numa quarta-feira, das 16:00h às 18:00H, estivemos juntos todas as seguintes quartas-feiras até ao final do mês de Abril, mostrando-se entusiasmados em participar no projecto.

Conforme se pode visualizar no quadro anterior, as crianças que participaram no Projecto tinham idades compreendidas entre os 4 e os 14 anos. São 6 meninas e 4 rapazes (o Israel só esteve numa reunião). Frequentam Estabelecimentos de Ensino Públicos, do Pré-escolar ao 2º Ciclo. A relação de parentesco entre eles é de irmãos e primos. Só frequentam este ATL meninos e meninas de etnia cigana. Moram todos no Bairro e as famílias trabalham como feirantes. São beneficiários do Rendimento Social de Inserção. O avô era a figura de referência para eles no Bairro.

## **Capítulo 5 – Construção do Projecto – dar voz às crianças nas suas diferentes formas de comunicar**

A primeira reunião foi o começo de um *Projecto* verdadeiramente vivido e onde se definiram as principais acções a desenvolver. As crianças manifestaram-se, de imediato e com entusiasmo, sobre dois temas: os *Direitos da Crianças* e vários aspectos da *Cultura Cigana*, propondo o *teatro* como forma de comunicação.

### ***1. Desenhando acções resultantes da participação***

A ideia de que a criança tem o direito de participar e ser escutada remete o investigador-actor para a valorização da sua voz relativamente às questões que verdadeiramente lhes interessam e que se traduzem nos diálogos interactivos, nas conversas, nas entrevistas informais. A partir daí, é possível definir as acções que permitem co-construir conhecimento durante o processo de construção do projecto: “As crianças têm voz própria e que devem ser escutadas de modo que as suas ideias sejam consideradas com seriedade. Isso significa, envolvê-las no diálogo e na tomada de decisões democrática” (Moss cit.por Formozinho, 2008:120).

E, na escuta das vozes das crianças, considerámo-las competentes e com uma perspectiva única sobre a sua vida, especialmente sobre assuntos que directamente lhes diziam respeito. A opção das crianças dirigiu-se, então, para o desenvolvimento de temas como: *O Direito à não Discriminação (racismo)*; *O Direito à não-violência*; *O Direito a ser culturalmente diferente (casamento cigano)*. Como técnicas de concepção e apresentação, para além de reflexões conjuntas, cartazes, leituras, elegeu-se o *teatro* (fotonovela) como meio principal de acção comunicativa. Construímos essas temáticas planeando e decidindo, seguindo propostas individuais ou de equipa, com compromissos que se tornavam cúmplices, porque o projecto era vivenciado de acordo com motivações intrínsecas e com temas experienciados no quotidiano.

Desde Outubro a Abril, todas as quarta-feiras, envolvemo-nos em acções que íamos planeando em cada reunião no sentido de o investigador-actor mediar a construção de espaços e processos de escuta e de dar voz a um grupo de crianças/jovens cuja etnia é sócio-culturalmente marginalizada.

No quadro seguinte, damos conta das principais actividades desenvolvidas.

### Actividades desenvolvidas no Projecto (ordem cronológica)

<i>Principais Acções</i>	<i>Operacionalização</i>
Análise dos Direitos das Crianças	PowerPoint e livro “ Uma aventura na Terra dos Direitos”; de Paula Guimarães Cartaz “ Convenção dos Direitos da Criança; M.E E. I.I.E. Noesis nº48- Outubro/Dezembro 1998 Desdobrável “Conhece os Teus Direitos” UNICEF Comité Português; Os Direitos das Crianças Poema de Matilde Rosa Araújo; Convenção sobre os Direitos da Criança Abril de 2008; “Conhece os teus Direitos! - Texto segundo a “ Declaração dos Direitos das Crianças”. Direitos das Crianças: integrá-los nos seus quotidianos: os que acham que são respeitados e os que acham que não são... Desenhar representando os direitos das crianças; Entrevistas sobre os Direitos (no Colégio).
Conversas informais (temas livres ao longo do projecto)	Escola, namorados, casamento, religião, família, Bairro, trabalho doméstico, emprego, não ir à escola, nascimento, morte
Reunião com a família	Elaboração de convites Reunião para conhecimento do Projecto e consentimento
Gráfico de Árbol “ por qué las niñas no asiten a la escuela”	A importância e a consequência da frequência da escola para as meninas de etnia cigana
Árvore genealógica	O prazer da descoberta e da utilização do conhecimento “ Não cabem todos!”
Recolha de opiniões sobre “Racismo”	Elaboração de um Guião para saber o que pensam sobre o Racismo, no Colégio os colegas, professores e auxiliares; Reflexão sobre “o que dizem e o que praticam”
Banda Desenhada sobre o “Racismo”	Desenho Escrita PowerPoint
O Bairro	Registo fotográfico do Bairro Os olhos críticos das crianças
Teatro do Oprimido - fotonovela	Observação de um CD- uma forma de fazer Teatro através da fotonovela, disponibilizado pelo Drº José João – formador do Teatro do Oprimido-fotonovela;
Fotonovela	Elaborar guiões sobre a fotonovela: Racismo na escola e Casamento; Visionamento de filmes de casamentos de familiares; Representar a fotonovela; Escolha das fotografias; Trabalhar as fotografias/ com o texto no computador, para concretização da fotonovela.
Palhaço Anacleto – a representação como forma de comunicação de exercer cidadania	Representação do texto do -Direitos das Crianças “poder brincar...não fazer violência. De os adultos ajudarem a ler e a escrever, dar educação, dar beijinhos”);
Workshop “ Construindo uma Cidade (+) Amiga das crianças”...	A participação dos Actores no Processo... Dia 25 de Junho (9:00-13:00) Pequeno Auditório do Centro Cultural e de Congressos de Aveiro.
A apresentação do Projecto à família	A alegria de poder contar um processo...

## ***2. O investigador em interacção constante com os actores sociais - na apropriação dos dados gerados***

No processo o investigador foi facilitador no acesso e no conhecimento de ferramentas e recursos, que vão permitir vivenciar novas experiências, com equipamentos já familiarizados pelas crianças, mas com utilização inovadora e no sentido de experienciar e criar formas de expressão/comunicação (máquina fotográfica digital, computador (Word, PowerPoint, Net, fotonovela (criar guião, representar, fotografar, construir a fotonovela) gravador, televisão vídeo. Também os mais vulgares materiais, e de que as crianças/jovens gostam especialmente de ter ao seu dispor sem restrições, dando azo à criatividade e a diferentes formas de expressão, cartazes, livros, papel, marcadores grossos e finos, lápis de cor, cola, afixadora, borracha.

Foi também respeitador da vida quotidiana das crianças e no entendimento mútuo quando as crianças, faltavam sempre expressando porque o faziam, por exemplo quando o pai do Esmael saiu da prisão em liberdade condicional e houve uma festa, quando nasceu a bebé da irmã da Sara, quando a prima da Carina se casou, ou quando a irmã foi internada no Hospital e ela teve que ficar a tomar conta dos outros irmãos enquanto a mãe estava no Hospital.

Todas as acções mencionadas anteriormente, têm em conta diferentes propostas, temas que queriam tratar e reflectem o envolvimento das crianças/jovens, que se relacionam quer com a idade quer com os diferentes interesses, incluímos no processo de diálogo a negociação e tomada de decisão no Projecto que lhes diz respeito, desde o início.

Neste processo a utilização das técnicas como a conversa informal individual e em grupo o registo gráfico individual, bem como a criação da telenovela sobre os temas que consideravam mais significativos e que lhes permitiram retratar as exclusões que vivenciam no dia-a-dia bem como o que na sua cultura os marca de forma mais acentuada, o casamento (especialmente as raparigas), foi fundamental para a compreensão dos discursos que as crianças produzem acerca das suas vidas e do não respeito pelos direitos explícitos na Convenção sobre os Direitos da Criança.

Como investigador vivenciei a experiência de um parceiro, tendo o participante criança um maior controlo da investigação, o que contribuiu para que as relações de poder entre adulto e crianças se esbatessem. Apesar das conversas poderem ser iniciadas por mim, as crianças falavam sobre os assuntos, elaborando, confirmando, opondo-se ou divergindo. Conversar uns com os outros era uma forma muito importante de adquirir conhecimento e também para mim/investigador escutar as conversas foi uma forma de aprender sobre este processo.

A forma como é desenvolvida a investigação é que a torna participativa ou não, segundo Boyden e Ennw, cit. por Soares (2005) a criança deve ter margem de escolha, ou selecção dos temas e tópicos que irão ser trabalhados, onde a sua acção se faça sentir na recolha de dados, na

sua interpretação e análise e ainda na utilização desses mesmos dados para disseminar os resultados da investigação.

### ***3. O processo comunicativo onde as falas são oferecidas à interpretação do investigador actor-social***

O investigador, obtém informação em interacção constante com os actores sociais, privilegia a sua participação, através da manifestação dos seus desejos, dos seus interesses e necessidades. Promovendo uma comunicação recíproca, através do diálogo, das conversas, de perguntas e respostas, que permitem suscitar a participação cidadã (para conhecer, provocar e apoiar) e desenvolver o pensamento crítico.

E os interesses ou as suas necessidades não foram pensadas em função do que o adulto pensava que fossem, mas sim em propostas, ideias, interesses, desejos, iniciativas, que o investigador actor social apoiou numa participação de aprendizagem recíproca e de cumplicidade, reconhecendo socialmente a capacidade da criança e jovem de decidir e executar.

Desde o início do processo, que todos aprendemos a participar juntos, construindo atitudes de compreensão e de saber, aprendendo, fazendo, arriscando. As crianças e jovens puderam revelar livremente a sua visão sobre a sociedade, a escola, a sua cultura, o seu futuro, os problemas que mais os afectam nos seus quotidianos. A comunicação, o conhecimento que foi sendo construído, e que criou cumplicidade, permitiu-nos colaborar num processo de compromisso que nos permitiu estar juntos semanalmente num processo de ser escutado naquilo que efectivamente queriam dizer, cada um em função das suas diferentes realidades, competências desejos interesses. Confirmamos como é possível enfrentar o desafio de considerar as crianças e jovens capazes de lutar pela participação cidadã e pelos direitos, sabendo posicionar-se diante da realidade social que a sociedade e a família lhes impõem.

Desde a primeira reunião e nas subsequentes que estivemos juntos num diálogo comunicacional intenso, que as conversas que despoletámos foram geradoras de dados. Dados que iam construindo o nosso projecto e que nos informavam sobre a comunicação que interessava verdadeiramente às crianças e jovens e que nos permitiram construir categorias facilitadoras de interpretação e de análise desses mesmos dados.

A construção de categorias é um processo fundamental da construção teórica, sem o qual não é possível “analisar e ordenar a realidade em estudo” (Ezpeleta, cit. por Casa\_Nova 2009). Ainda segundo a mesma autora as categorias são conceitos construídos, abstracções que sintetizam o sentido da busca e o estudo sistemático da realidade, constituindo assim ferramentas intelectuais para analisar e ordenar a realidade em estudo.

Uma categoria é portanto “ um conceito que permite nomear uma realidade presente no material recolhido “ e o trabalho de análise”sobre esa categoria “consistirá em precisar o seu conteúdo” (Maroy, cit. por Casa-Nova 2009)

Depois da leitura dos dados gerados, através das conversas e da observação participante, realizei a categorização de acordo com as temáticas mais consistentemente abordadas pelas crianças e jovens e ou resultantes do nosso trabalho de produção de conhecimento e posteriormente efectuei a respectiva análise dos dados.

As categorias que a geração de dados nos permitiu criar relacionam-se profundamente e fundamentalmente com os quotidianos das crianças, com a sua cultura, as relações familiares e a escola enquanto espaço de socialização e de alfabetização.

Assim exemplificamos a categorização do conteúdo das conversas comunicacionais que fomos mantendo ao longo do tempo que estivemos juntos e das quais faremos uma interpretação que nos remete para o quadro teórico já apresentado anteriormente e que nos confirma a necessidade de escutar as crianças e jovens.

Os diálogos que envolveram as conversas das crianças, permitem-nos voltar a reflectir sobre as questões teóricas que colocamos no início do Projecto e que são por elas abordadas de forma intensa, porque estão presentes nos seus quotidianos. E esses assuntos, que gostam de partilhar, são também assuntos que lhes dizem directamente respeito e que desejam comunicar aos “Outros” no sentido de lhes ser proporcionada uma participação cidadã, onde possam ser protagonistas, gozando dos Direitos que lhes confere a Convenção sobre os Direitos das Crianças.

Escutamos as crianças e percebemos, o quanto a infância se encontra excluída do acesso ao exercício da cidadania, mas esperançamo-nos quando estudamos autores como Sarmento, Soares, Tomás, Cortesão, que sustentam uma concepção de cidadania activa e crítica que concebe as crianças e jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, através do reconhecimento dos seus direitos, mas também das condições do seu exercício através de uma plena participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social.

Após a categorização dos dados gerados, numa experiência de investigação em que os actores sociais comunicam, as suas realidades culturais e sociais e o investigador as interpreta fundamentada nos diálogos das conversas tidas ao longo do projecto.

Pretende-se desta forma verificar a construção de conhecimento a partir da metodologia da investigação-acção participativa, onde as crianças Ciganas foram protagonistas, e se revelaram competentes para exercer a cidadania que se deseja urgentemente como uma realidade, no sentido da construção da “hermenêutica diatópica” enquanto “exercício de

reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura” ( Santos, cit. por Casa-Nova, 2009).

Torna-se visível ao interpretar os dados gerados que para as crianças Ciganas a Cultura da sua etnia as marca profundamente nas suas experiências de vida e nos seus quotidianos, e como explicitam o cumprimento das Leis Ciganas, (reguladora de atitudes e acções) a transmissão de geração em geração de questões ligadas por exemplo, ao casamento, abandono precoce da escolaridade, questões de género (papel da mulher na Cultura Cigana) a relação destas práticas da sua comunidade com os Direitos da Criança assim como as questões do racismo e da discriminação, muito evidenciada por todos.

#### **4. E a Comunicação Aconteceu...**

##### **4.1. O Direito à não discriminação**

*Categoria: O racismo*

Sara: “ (...) ele estava a mandar vir com o André, e o André também não se calava! vai ele: **vai mudar de cor que depois falamos**. E o André não disse nada...eu fiquei assim a olhar para o professor... mas esse Stor é sempre assim...é sempre assim. O Stor tava a mandar vir com um colega meu e ele não se calava, o Stor falava e ele também falava...esse aluno é mulato:

(I): ninguém disse nada?

Sara: ninguém disse nada ele calou-se também, ficamos todos sem reacção, e continuou a aula.

(I): Porque ficaste tão indignada?

Sara: Sei lá? Olha! Acho que os professores não devem fazer isso. **Ai se fosse comigo chamava logo a minha mãe, isso é ser racista.**

(I): O que é para ti o racismo?

Sara: racismo é... é...sei lá? Antipatia pelo..., pelos pretos, pelos negros e assim, essas pessoas assim de raça...

Fátima: tenho uma colega da minha turma, que é de cor escura! E os gajos gozam com ela, na minha sala...e ela..., foi o ano passado, e ela também era da minha turma e ela não queria vir às aulas por causa disso..., tinha vergonha.

Sara: também fazem com os ciganos, também fazem connosco... eles...

Fabiana: lá na minha escola, na minha sala tenho uma colega minha que é preta, ela chama-se (...) então eles gozam com ela, **chamam-lhe preta e ela começa a ficar triste.**

Fátima: A minha também começa a chorar...

Fabiana: pois é...começa a ficar triste

Carina: **Connosco, às vezes também é assim, eu não lhe dou trela.**

(Mariana): e o que é que vocês fazem?

Sara: “ **Aí cigana! Cigana com muita fama! eu digo logo, ai eu! respondo logo.**



Sara:(...)depois quando nós estamos assim estamos nós reunidas assim com um grupo de amigas, estamos a andar para trás e para a frente, nós sentimos... os olhos... a olhar para nós, não é...

Fátima: olhares diferentes

Sara: olhares diferentes...

Fátima: Olha o que eu encontrei!

Fabiana: O quê?

Fátima: Os Direitos da Criança

Fabiana: Fixe!

Fátima: E...eu acho importante

(I): porque é que achas importante?

Fátima: Nós tivemos a falar disso, na quarta-feira, e ...estava ali na reciclagem. Leia o número um...

(I): porque queres que eu leia o artigo número um?

Fátima: sim é isso...

(I): li ...

(I) onde sentem que não estão a ser respeitados? ...

**Fátima: raça...na raça**

**Sara: também na língua, não falamos a mesma língua...**

Sara: **tentar mostrar o que é que as crianças sofrem com isso...**

(I) quando os outros têm atitudes de discriminação? E como se pode fazer isso?

Pascoal: **Cartazes com desenhos, imagens a chorar. O projecto que eu fiz na escola tirei uma criança que estava a chorar e dizíamos porque é que ela estava a chorar...**

Sara: **mas, num cartaz não se diz o que as crianças sentem**

(I): não, então como fazemos?

Sara: **fazendo um filme um videoclip, tudo bem**

(I) como fazemos um filme?

Sara: **um videoclip? Filmamos, nós a fazer um teatro ou assim...**

Sara: **Eu acho que ficava bem nós fazermos um teatro...**

Fátima: **fazemos um teatro**

Todos: **acho que sim...**

Esmael: **sim um teatro**

O contacto das crianças e jovens com a Convenção sobre os Direitos das Crianças, e especificamente com o artigo 2 que refere “ Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança...” permite-lhes dizer que afinal este direito não é respeitado no contexto da escola.

A discriminação aparece assim como algo que acompanha o seu quotidiano, especificamente na escola: “racismo é... é...sei lá? Antipatia pelo..., pelos pretos, pelos negros e assim, essas pessoas assim de raça...”; “olhares diferentes”; “Aí cigana!”.

Têm consciência que são reconhecidos como ciganos, e que a sua identidade pessoal é substituída pela identidade do grupo. Esse racismo de que falam dirige-se a eles enquanto ciganos. Como refere Fonseca et.al (2005:31), o racismo é uma reacção afectiva, que tem como

origem o medo do desconhecido e que se manifesta das mais variadas formas, dos pensamentos aos actos. Os Ciganos são a origem do medo e sofrem as suas manifestações, eles são o desconhecido, e têm a sua identidade pessoal substituída pela identidade do grupo. Ainda segundo o mesmo autor se os Portugueses são racistas, esse racismo é algo que se dirige a eles enquanto ciganos.

Casa-Nova (2002:29) explica-nos que a “diferença”, quando percebida como um processo essencialmente vivido e frequentemente não racionalizado origina frequentemente fenómenos de cariz racista, materializados em tentativas de exclusão, marginalização e discriminação social. Wieviorka (2002) admite que os problemas de aceitação ou de rejeição do “outro-diferente” decorre essencialmente do choque entre características da modernidade (que infra-estruturam a sociedade ocidental actual), ao interagirem com grupos sócio-culturalmente distintos (portanto com identidades diferentes). Associa aos problemas mais frequentes de racismo a situação de “modernidade contra a identidade” ou seja a sociedade moderna hostiliza a existência de afirmações de identidades de grupos minoritários. Ainda segundo Casa-Nova (2002:30), no caso dos Ciganos considera a atitude da escola, materializada na concretização das políticas educativas e na acção dos professores, através de práticas pedagógicas e dos conteúdos curriculares homogéneos e do apelo, implícito ou explícito à normatividade e à regulação social.

As crianças continuam a enfrentar condições de desigualdade e selectividade social e cultural, no contexto escolar, não se considerando a diversidade e a igualdade de oportunidades como um direito que é preciso implementar e, mais do que isso, cultivar.

A escola deve proporcionar às crianças e jovens aquilo a que Polakow, citado por Vasconcelos (2007), chama “um sentido de lugar”, acrescentando que um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença”. Boufleuer (1998:17) refere que a reflexão habermasiana propõe o espaço da educação como um espaço privilegiado do agir comunicativo, onde os objectivos gerais da educação se colocam na perspectiva de uma integração social em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais, estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais.

A exclusão afecta de modo muito expressivo as crianças. Há falta de comunicabilidade entre as crianças/jovens e as gerações que detêm o poder. Compreendemos através das suas vozes, que se desenvolvem como actores sociais, competentes e activos e ao garantirmos-lhe oportunidades conseguimos perceber a forma como preconizam o direito à participação.

Tornou-se um dado observável as múltiplas linguagens utilizadas, através de formas de expressão comunicativas activas e impregnadas de mensagens para os “Outros”, que eles não sabem bem definir quem são, mas que os localizam sistematicamente nas suas vidas e a quem chamam de “racistas”. Consideraram a necessidade desses “Outros” reconhecerem os direitos das crianças e contribuírem para a resolução dos problemas que as afectam, através de informação, conhecimento da cultura da etnia cigana e dos problemas com que se debatem no dia-a-dia.

#### **4.2. A escolarização e a luta entre a cultura e a modernização**

*Categoria: Cultura e escolarização*

Israel: (...) em Espinho estive lá até ao 4º ano...tive lá 6 anos em Espinho, até ao 4º ano, depois aí desisti, não fui lá buscar os papéis para aqui e tive que começar tudo de novo...

(I): sentes falta das aprendizagens... de ler, para veres filmes na televisão, não sentes que precisavas de aprender mais...

Israel: consigo um bocadinho...claro

Tony: então porque é que não te metes na escola outra vez?

Israel: Agora? Ri-se...14 anos 1º ano?

Mariana: ainda não pode entrar num CEFS, só a partir dos 16 anos

Mariana: 14 anos num 1º Ciclo?

Carina: isso é muita coisa?

Mariana: é muito complicado não é?

Carina: é!

Mariana: O que é que acham que ele ia sentir?

Carina: não sei...eu ia sentir vergonha. Não sei!

Mariana: só depois dos 16 podem ir para o ensino recorrente, como estão a ir os pais, os tios.

(...)

(I): o que pensas fazer até teres 16 anos? Ninguém te ajuda a continuar a estudar?

Israel: claro...

(I): Sem ires à escola não vez outra maneira de continuares a aprender?

Israel: até lá não sei...

Carina: com 16 anos podes tirar um curso...

(I): porque tens tanta resistência a ir à escola?

Israel: não vou à escola, porque tenho vergonha...

Carina: está a dar agora uma novela na SIC, que é caminho da Índias, é quase tudo igual...

(I): o quê?

Carina: os ciganos...

(I): a que horas?

Pascoal: A caminho das Índias

(I): porque dizes que é igual?

Carina: porque há lá uma menina que vai à escola e a avó dela diz que para ela(menina) é mais importante a escola do que isso, do que ter beleza e ter noivo...

(I): e quem é que não acha isso?

Carina: ela a menina...

(I): a menina valoriza mais...

Carina: a escola do que os noivos...

Fátima: eu hoje não queria ir para a escola...  
 Carina: eu também não, mas tive que ir...  
 Fátima: ela obriga-me a ir para a escola  
 (I): achas que ela está a fazer bem ou mal:  
 Fabiana: não...  
 (I): quando tiveres os teus filhos, queres que eles vão à escola?  
 Fátima: quero...quero que eles vão para a escola...  
 (I): para quê...  
 Fátima: riu-se ...não sei...

Fabiana: eu acho mal porque, por exemplo, eu acho mal ir à escola, quando nos ...Não nos apetece...

(I): **mas porque é que ela vos manda para a escola... se o casamento é que é importante?**

Fabiana: **porque ela...ela recebe o rendimento se eu não vou cortam-lhe o rendimento, por causa disso... se ela não recebesse não se importava...**

(I): **então e tu? Quando fores grande e tiveres filhos queres que eles aprendam?**

Fátima: eu quero.

Fabiana: **eu também**

(I): **então não é por causa do rendimento?**

Fabiana: **e também!**

(I): vais estar à espera do Rendimento?

Fátima: **não, vou trabalhar...**

(I): mas faz parte dos teus projectos?

Fabiana: **eu faço as duas coisas...**

A CDC salienta que todas as crianças têm o direito a uma educação gratuita e onde a obrigatoriedade funcione quer para a intervenção do Estado, quer para a consciencialização das famílias, devendo todas as crianças frequentar a escola e manter-se no contexto educativo até ao final da escolaridade obrigatória. Salienta também que a dignidade da criança seja tida em conta, sem a utilização de métodos repressivos, e que seja assegurada a transmissão de princípios de identidade cultural, de respeito pelas normas, valores da família, do país e do mundo.

Existe um confronto sistemático entre a cultura das crianças de etnia Cigana e a cultura presente na escola, sendo que esta vai de encontro à criança-tipo portuguesa, não estando atenta às heterogeneidades sociais e culturais existentes, não tendo em conta a língua, saberes e valores das crianças que acolhe. Na escola, a criança cigana experimenta a conflitualidade com as outras crianças não ciganas, com os professores, com uma cultura que não é a sua. A sua língua, os seus hábitos, costumes e tradições são considerados marginais, são estigmatizados e nunca tomados em conta nas aprendizagens que realiza.

A educação, de acordo com Boufleuer (1998:69), para conseguir obter êxito no cumprimento das suas metas gerais necessita de transmitir tradições culturais, de renovar solidariedades e de socializar as novas gerações, devendo ser concebida como uma acção comunicativa em que professores e alunos se relacionem e se intercomuniquem, adoptando como ponto de partida a experiência que cada um tem com a realidade.

No dizer de Demo, cit. por Boufleuer (1998:77), as teorias modernas da aprendizagem como o saber pensar e o aprender a aprender, garantem que a construção do conhecimento começa do background sociocultural de cada um, com o objectivo específico de fazer do aluno sujeito, não existe tábua rasa, analfabetismo absoluto, todos falam e comunicam, usam um vocabulário básico, possuem referências da realidade em que estão inseridos. Este será o ponto de partida, se quisermos uma educação emancipatória. Enguita (1996) informa-nos que para os ciganos parece ser mais importante desenvolver competências específicas do que obter conhecimentos abstractos e que a escola não lhes proporciona isso nos primeiros anos de escolaridade, apenas pode acontecer, quando mais tarde entram nas turmas dos Cursos de Educação e Formação (CEFs), por volta dos quinze, dezasseis anos e nessa altura já estão em idade de constituir família.

Entre nós, o Jardim de Infância e a escola tem actualmente a oportunidade e o privilégio de receber as crianças de etnia cigana, embora ainda por vezes de forma “forçada” por parte das suas famílias para beneficiarem do Rendimento Social de Inserção. Esperemos que essa frequência, mesmo que ainda com acentuado absentismo, traga frutos a curto prazo no sentido de proporcionar quotidianos cada vez mais inclusivos para as crianças de etnia cigana, onde não se ignore a sua cultura, a especificidades dos seus modos de vida e onde se atenda às diferenças sociais e culturais. As famílias Ciganas saberão identificar os sinais dos tempos e como refere Olga Mariano, (2010) “é preciso incentivar a frequência escolar das crianças, pois modernidade e culturas diferentes podem conviver”. para Montenegro (2003:70) a chave do êxito escolar, parece assentar na renúncia de algo, hoje, para obter multiplicado amanhã, no entanto cita, Enguita (1999) referindo sobre quem decide acerca da escolarização da criança: o Estado ou a família. Sendo que na perspectiva não cigana se trata de um conflito entre os direitos da criança e os direitos dos pais.

#### **4.3. Género - a menina/mulher na etnia Cigana**

*Categoria: Género*

**Fátima: Não... mas na nossa etnia, tipo as nossas mães dizem: Ah! não arrumas, depois quando casares não sei quê... somos obrigadas entre aspas...**

(I): e são duras?

Fátima: são... se eu estou a ver televisão... ai vai arrumar, não sei quê... aos berros a minha mãe não é tanto mas a minha avó é...

(I): O que é que ela acha que tu deves aprender melhor:

Fátima: cozinhar

Fabiana: isso ...se ela diz que não quer arrumar não fazer nada, só estar sentada a ver televisão é preguiçosa...

(I): vocês acham que devem fazer isso? Trabalhar em casa?

Fabiana: eu gosto de arrumar...

Fátima: eu já sei cozinhar algumas coisas... massa

Fabiana: **Olhe você pensa que os homens fazem alguma coisa? Nem vai botar o lixo fora.**

(I): e o que é que vocês acham disso?

Fabiana: **Olhe o meu pai, tá sentado, nós tamos a arrumar né senta-se no sofá, deita-se a ver televisão, não faz nada, nada, nada... fica ali quando nós começamos a arrumar...acabamos de arrumar e ele ainda tá ali, a ver assim televisão...**

Fátima: e às vezes, o meu irmão, nós tamos a arrumar, viramo-nos, olhamos para trás e já **está tudo desarrumado outra vez...**

Fabiana: **olhe o trabalho deles...sabe o que é? que é?**

Fátima: **sentados.**

Fabiana: **sentados, só o trabalho deles é só ir à feira, connosco, depois não é eles que fazem: olhe escolham! olhe faça aquilo...**

(I): são as mulheres que fazem?

Fabiana: **é as mulheres que fazem, eles vão por aí passear para aí...**

Fabiana: **as mulheres levam o dia todo a trabalhar...os homens não... a divertir-se..**

Encontramos nestes diálogos a cultura cigana, no que se refere ao papel das mulheres nas famílias ciganas, em que a divisão sexual do trabalho atribui à mulher um papel de grande importância, pois cabe-lhe a ela assegurar o desempenho das tarefas domésticas e, em situação de doença ou prisão do marido, cabe-lhes sustentar a família. É ela que trata dos assuntos na escola, nos organismos públicos, do acompanhamento dos filhos quando estão hospitalizados. Na ausência da mãe, cabe às raparigas fazer a lida da casa e tomar conta dos irmãos mais novos. As regras são ditadas sob o ponto de vista dos homens e dão forma à conduta das mulheres, sendo submetidas a um estatuto social inferior, dado que aparecem apenas como parceiras dignas de respeito e admiração pelos pais irmãos e mais tarde pelos maridos.

As crianças, meninas, referem que os homens (irmãos e pais) não ajudam nada, que as mulheres trabalham muito mais, em casa e nas feiras, e, se não o fazem, são consideradas preguiçosas, interpretando-se nas suas palavras que consideram injusto este tipo de discriminação de género.

Mossa citado por Fonseca et. al, (2005) refere que as mulheres ciganas têm sempre trabalhado muitas vezes mais do que os seus pares masculinos. Para além do seu envolvimento na angariação de recursos e bens para as suas famílias, desempenham um lugar central na: angariação de recursos e bens para a família; um papel central na educação das crianças; o cuidado da casa; e na reprodução do grupo doméstico. Ocupam, assim, um lugar central na preservação e reprodução do grupo social e fazem-no com base em convenções culturalmente prescritas, numa situação de subordinação ao poder masculino e ao grupo social.

Será que esta geração, que também já se socializa na escola desde o Jardim de Infância, e não só na família, que se compara com as outras meninas (payas) e que através dos meios de comunicação se abre a novos mundos, no fundo que interage mais reciprocamente com a sociedade que a envolve, que parece demonstrar um maior poder de se interrogar e de apelar às situações de injustiça, irá fazer ouvir a sua voz reivindicando na sua cultura maior

democraticidade em relação às questões que lhes dizem respeito, como esta igualdade de géneros, da cidadania das mulheres?

#### 4.4. O casamento

Sara: noutro dia, faz para aí uns dois dias, não foi ontem, foi ontem estava eu e um rapaz da minha turma estávamos sentados no banco, vai um rapaz chega lá: olha! **Sabias que as ciganas não podem namorar, com...com um da nossa...assim da nossa...**

(I): etnia?

Sara: sabem o que me vieram dizer? **As...as ciganas... são bonitas...são boas... só que.. ah nós..eles querem.. Não é ...não consigo explicar... eles querem-se não é ...se aproximar de nós só que, não conseguem têm medo...**

(I): de quê?

Sara: **que a família venha toda ter com eles.**

(Mariana): mas a família sabe disso?

Sara, Fátima: não, não sabe...

(I) : mas os pais avisam-vos para não andar com outros rapazes?

Sara: é assim ...a minha mãe não me diz nada, mas...

(I): mas tu sabes que é assim? Como é que isso te foi transmitido?

Sara: eh! **Quando nós começamos a crescer, percebemos isso....**

(Mariana): através de quê? O que é que vocês vêm para perceber isso?

Sara: **através das outras meninas que vão crescendo...**

(I): mas as vossas mães nunca tiveram essa conversa convosco?

Todas: não, não

Fabiana: **a nossa mãe não precisa de dizer nós já sabemos...**

(I): mas vocês disseram-me que já ouviu uma menina que se casou com outro homem sem ser cigano.

**Sara: é... sim...esta coisa é tão ...tão difícil.**

(I) vocês já nem pensam nessa hipótese...

**Sara: não... não pensamos... se gostamos na escola, não sai de lá...**

Fabiana: sabes quantos anos tem ela? 13 Anos...

(I): 13... disse-me a Carina, o que é que tu achas de ela se ter casado aos 13 anos?

Carina: **acho mal...muito mal...**

(I): porquê?

Carina: **Porquê? Porque é nova...**

(I): o que é que ela devia estar a fazer?

Carina: **ainda tem uma vida pela frente...**

Fátima: **nós temos que sair da escola para casar...**

Fabiana: **Pois!**

Fátima: **casamos novas**

Mariana: primeiro pensamento é sair da escola?

(I): mas é o vosso pensamento ou o da vossa família?

Carina: nosso.

Carina: **mas casar não...o meu desejo é sair da escola, mas casar não...**

Carina: aqui já fizeram aquela coisa....

(I): mas ela está triste...está a chorar...

Mariana: mas ela já esteve com ele?

Carina: não!  
 (I): o que acham?  
 Fez-se silêncio  
**Marina: é com sofrimento?**  
**Carina: sei lá....**  
 Fez-se silêncio novamente...  
 Continuamos a ver o filme...  
 (I): **ela está muito triste... a chorar, deve ter dores, não é Carina?**  
 Carina: **são todas assim...**  
 Carina: **deu na televisão uma reportagem na televisão sobre isso, e a senhora que fazia isso esteve lá a falar...mas já foi há muito tempo...**  
 Mariana: porque é que andam ao colo  
 Carina: é uma brincadeira, quando se estão a casar tem brincadeira com os noivos  
 Esmael: é sempre assim os casamentos  
 Carina: **para nós é uma alegria, nós ali estamos a divertir-nos e estamos todos juntos...**

Nas conversas, nos filmes visionados, na fotonovela realizada e em muito do tempo que o nosso projecto durou, as questões ligadas ao casamento foram uma constante. E foram sempre abordadas com um misto de fantasia, entusiasmo e expectativa. Tornou-se claro que o casamento para estas meninas é ainda considerado um dos aspectos mais importantes que experienciam na sua etnia; é considerado a maior festa dos ciganos. Por exemplo, ao ver os filmes dos casamentos, comentam sistematicamente se as meninas estão bem vestidas, bem pintadas e com jóias e se dançam bem. Valorizam muito toda a festividade que envolve o casamento e que a sua etnia considera como uma das tradições mais preservadas entre o povo cigano, já que representa a continuidade da etnia.

Relatam o processo de “comprometimento” que, desde pequeninas, as famílias combinam umas com as outras, normalmente nas festas de casamento, o que não as impede de se apaixonarem na escola pelos seus colegas não ciganos, salientando a importância do convívio com os pares jovens, longe do controlo familiar. Referem também que, quando não gostam dos rapazes a quem foram “prometidas”, os pais já não as obrigam, ou, então, fogem uns dias com o rapaz que gostam e, depois, voltam, já podendo casar com aquele que fugiram (mantendo o respeito pela tradição no que diz respeito à virgindade). Casa-Nova (2009:88) fundamenta que, sendo a etnia cigana uma comunidade relativamente fechada ao exterior, onde as relações de sociabilidade intra-comunidade se revelam de uma enorme densidade e intensidade, assegurar o casamento dos filhos ou filhas com alguém que conhecem, de preferência um familiar, fornece aos progenitores uma segurança em relação ao futuro dos seus descendentes.

Na opinião das meninas, não deviam casar tão cedo, acham que “ainda tem uma vida pela frente...” e, embora se perceba que a questão da virgindade é uma tradição que não põem em



causa, mas que as parece assustar, pois observam o sofrimento a que são sujeitas as irmãs e as primas. Estas questões, segundo elas, nunca são abordadas pelas famílias.

A união matrimonial é considerada pelo povo cigano como uma primeira etapa para a formação da família cigana. A endogamia faz parte da tradição do casamento cigano e reporta-se a casamentos dentro da mesma etnia, e também na própria família, já que é comum haver casamentos entre primos. Os casamentos com pessoas não ciganas são evitados, pois, aos olhos da comunidade cigana, significa uma perda de reputação da família e, em algumas situações, existe o receio de se perder determinados aspectos culturais.

A identidade e os modos de vida da família cigana constroem-se em grande medida na filiação étnica que se estrutura em torno de um quadro de valores simbólicos e morais comuns que, por sua vez, são estruturadores das suas vivências.

#### **4.5. A Família**

*Categoria: a família alargada*

A Carina disse: a árvore genealógica, onde nós metemos os nomes dos nossos familiares, é uma árvore que faz uma família.

Ismael: avô materno e avô paterno

Carina: comecei por mim, pelas minhas irmãs, quadrados com nomes, depois meti o nome dos meus pais, os irmãos dos pais, os tios, os primos, debaixo dos pais, depois por cima meti os avós, os avós maternos e os avós paternos...

Ismael: e, o teu cunhado?

Carina: não entra, porque veio de outra família

Carina: tantos primos que eu tenho, vejam lá 4 deste, 5 deste (dos tios)

A excitação com que as crianças ciganas construíram a sua árvore genealógica, ou melhor, mais do que a construir (que era difícil), foi a “viagem” próxima e longínqua que conseguiram fazer a todos os seus familiares, nomeadamente àqueles com quem convivem frequentemente e com quem estabelecem relações de proximidade.

Foi uma situação que comoveu a investigadora, pela observação e pelas manifestações do significado da família, já que parecem estar sempre a cuidar uns dos outros, em alerta constante uns em relação aos outros, para que nada de mal possa acontecer a cada um individualmente.

A vida do povo cigano existe em torno da família, a qual constitui numa cadeia de membros solidários perante estranhos. A família constitui um dos pilares da sociedade cigana e um dos factores que mais terá contribuído para a sobrevivência deste povo mantendo assim as suas tradições quase intactas. Segundo Sousa (2001:35) é com base nas relações de parentesco

que se constrói a identidade cultural da etnia cigana e é neste sistema de parentesco que se edifica a personalidade social cigana.

A família extensa constitui a unidade estrutural básica da organização social e cultural da etnia cigana. É através dela que os elementos mais novos acedem á cultura e identidade cigana, aos sistemas de valores, aos padrões de cultura, ao que é interdito e ao que é permitido. O avô paterno domina a lei cigana ou seja as normas e padrões de conduta que o cigano deve seguir, sendo a pessoa que deve ser consultada sempre que surjam conflitos.

A integridade e a autenticidade da família cigana têm sido mantidas através de um modelo baseado em laços de sangue e nas relações de parentesco, no âmbito do qual os objectivos de sucesso ou de interesses materiais ficam em segundo plano.

#### **4.6. A profissão**

*Categoria: Projectos de vida*

(I): Fátima, escreveste sobre o Direito à educação?

Fátima: sim!

(I): era para ler ao Israel, qual é o artigo, vamos descobrir o Direito à Educação

Fabiana: tá qui...

Fátima: sim tenho aqui também...artigo 28º leu: A criança tem o direito à educação. O ensino básico deve ser gratuito e a criança não deve deixar de ir à escola, também deve ter possibilidade de frequentar o ensino secundário.

Carina: sim também.

(I): é um direito...O que achas deste direito? Não estás a ter esse direito...

Israel: sorriu e não respondeu...

(I): dissés-te que ias à tua vida? Como estás a pensar “sustentar” a tua família?

Israel: trabalhar, nas feiras, sozinho...

(I): aprendes com o teu pai, passa de geração em geração...

Israel: claro!

Fabiana: A minha irmã era para entrar no PIEF, mas depois mudou de ideias, andava em Esgueira e mudou para o Colégio e aqui não há...

(I): a Sara já saiu da escola?

Carina: já...

(I): já fez 15 anos... achas que ela sabe/aprendeu coisas fundamentais para a vida dela?

Carina: sabe, sabe ler, sabe escrever...sabe matemática...sabe tudo...

(I): se quiserem ir para o Secundário é mais difícil?

Carina: eu quero fazer o 9º ano mais cedo para sair...

(I): quando acabares o 9º ano não queres continuar?

Carina: não

(I): porquê?

Carina: acho que já é suficiente...

Fabiana: algumas ciganas só vão até ao 5º..., ninguém chegou até ao 9º ano...não é?

Carina: Ciganas, mas ciganos sim...

(I): e não achas que se estudasses mais, serias uma mulher mais participativa, mais cidadã e mais capaz de defender os seus direitos, fazeres o que gostas, como já disseste que gostavas de ser modelo...

Carina: não sei... eu acho que já chega!

Fabiana: então é verdade

Carina: se chegar até ao 9º ano eu acho que já chega...

Fabiana: algumas ciganas não fazem isso, ela ...ela é corajosa

(I): ela é muito corajosa...

Fabiana: pois é!

Pascoal: eu vou fazer assim, passo este ano, vou para o 7º e depois no 7º faço a, como se chama? Um curso de mecânico...

Carina: há muitos que chegam ao 6º e dizem que já chega...

(I): no Colégio podes frequentar mecânica quando?

Pascoal: há lá amigos meus que estão em mecânica...

Pascoal: quando tiver o 7º acho eu...7º ou...não sei... acho que é o 7º...

Pascoal: não é lá dentro...é um curso de mecânica, tirando o 6º ano, quando for para o 7º já pode ir para o curso de mecânica...

A forma como abordam as questões que lhes dizem respeito parecem apontar para aceitar uma cultura que lhes é transmitida de geração em geração (de forma implícita) e, simultaneamente, afirmarem que seria, por exemplo, importante não casar tão cedo, para não sair da escola, assim como acharem a escola importante para os seus filhos achando que um dia também os mandarão para a escola. Também assumem que gostariam de trabalhar, tirar a carta, não viver apenas do *Rendimento* assim como considerarem que não é justo os homens não fazerem nada e elas, mulheres e meninas, terem que fazer todo o trabalho doméstico sem eles ajudarem, considerando que as mulheres trabalham mesmo nas feiras muito mais.

No entanto quando falam de um futuro, todos se referem a uma profissão e o que gostariam de fazer (mecânico, policia, modelo, advogado...), que lhes garantam para além dos subsídios, fontes de rendimento, sentindo-se expectativas futuras, que as mães também parecem desejar quando falam da escola e de profissões que acham que os seus filhos gostariam de ter. A sedentarização destas famílias, a frequência do ensino recorrente e do Programa Novas Oportunidades parece perspectivar-lhes outras formas de vida que não só a economia de subsistência.

Revelam também, nas suas conversas, a necessidade de frequentar a escola pela importância de saber ler, escrever e contar “para tirar a carta”, identificando que trabalhar mesmo nas “feiras” exige conhecimentos (competências instrumentais básicas), embora refiram que “a escola é uma seca” e demonstrem desinteresse por muito do que lhes é ensinado.

Nos seus diálogos confirma-se que as crianças aprendem os desempenhos para o exercício do trabalho, junto dos seus pais, que lentamente os vão introduzindo no trabalho.

Falando em profissões e relacionando-as com as questões de género, no caso das raparigas, esse desejo de trabalhar pode ser vivido como uma dupla discriminação, já que, para além da pertença a um grupo étnico socialmente marginalizado, poderão defrontar-se com expectativas sociais restritas em relação à relevância dos saberes escolares nas suas vidas futuras e oportunidades mais limitadas relativamente a escolhas profissionais e de percursos de vida (Magalhães e Fonseca, cit por Fonseca, 2009).

#### **4.7. Representações Sociais**

*Categoria: A estereotipia construída acerca da etnia cigana*

Fabiana: muitos lá na escola dizem: Oh! cigana! eu sou cigana! com muito gosto... vou lá dou-lhes uma sova.... só por chamarem isso?

(I): não gostas que te chamem?

Fabiana: Não!

Carina: eu gosto que me chamem cigana, ... sou cigana!

Fabiana: mas eles não dizem Oh Cigana! Dizem com uma cara assim a fazer pouco...

Pascoal: lá na escola chamam a um gajo que não é cigano... cigano

(I): porquê?

Pascoal: sei lá?

Carina: há uns na minha turma que tão sempre a dizer viram-se para os meninos e dizem : olha que eu sou cigano...

(I): porque achas que dizem isso? Por ouvirem dizer que os ciganos são maus?

Carina: é acho mal...

(I): há pessoas ciganas “más” como há outras pessoas “más”...

As crianças assumem a sua identidade quando referem, por exemplo, “*Cigana com muito orgulho*”, considerando que a sociedade, os “outros”, são muito injustos, porque os ciganos não são nada como “eles”, dizem “*ladrões, porcos e maus e moram em barracas*”.

A firmeza, o orgulho e a segurança que revelam quando falam da sua etnia não mostra crianças oprimidas, antes dão a impressão de serem jovens-mulheres convencidas da sua própria importância, confiadas ao papel central que lhes é atribuído e que desempenham dentro do seu mundo.

As representações acerca da etnia cigana, culturalmente diferente, baseiam-se no desconhecimento cultural e assentam em estereótipos e representações sociais negativos transmitidos de geração em geração e permanecendo no imaginário sócio-cultural da população portuguesa maioritária. Estas representações, segundo Casa-Nova (2009:117), estão também na origem do auto-fechamento destas comunidades, que constroem uma multiplicidade de estratégias defensivas baseadas na auto-reprodução do grupo, construindo redes de sociabilidade

maioritariamente intra-étnicas, reforçando os laços de amizade e de parentesco através da endogamia.

Enguita (1996) afirma que a própria escola se apresenta como um “cenário no qual se repetem os preconceitos e as tensões de carácter étnico, quando é uma instituição essencial na produção e reprodução da cultura, interrogando-se sobre que possibilidades apresentam o espaço e os processos escolares para a concretização de um encontro intercultural entre as crianças e jovens de etnia cigana e lusa na escola”. Trata-se segundo a autora de desenvolver um processo de aquisição de um “bilinguismo cultural” que facilita o acesso das crianças e jovens dos grupos minoritários, não apenas ao conhecimento das suas culturas de origem, mas também ao conhecimento de outras culturas e ao usufruto dos bens por elas proporcionadas no exercício da cidadania.

“As diferenças culturais étnicas, percebidas como “tensões produtivas”, podem suscitar, numa docência e intervenção escolares informadas da especificidade das suas experiências e percursos, a pesquisa de práticas que tomem em consideração as diferenças dos interesses dos grupos étnicos em presença e a importância de dispositivos pedagógicos em direcção a um bilinguismo cultural” (Stoer e Cortesão, 1999). Os autores consideram ainda que criar na escola uma nova cultura organizativa a nível pedagógico e social, permite que todos os grupos maioritários e minoritários aprendam a viver juntos numa verdadeira permeabilidade de pessoas e culturas e sem a separação entre o “nós” e os “outros”. É necessário desenvolver verdadeiras aprendizagens interculturais que permitam às crianças de grupos minoritários a aquisição de competências que lhes possibilitem uma participação activa e criativa na comunidade maioritária, preservando simultaneamente as suas identidades culturais.

#### **4.8. Ser Protagonista ...**

*Categoria: Participação cidadã*

Sara: o Teatro vai ser fixe...vamos trazer “coisas” sobre os direitos das crianças... vamos trazer a Declaração dos Direitos das Crianças... “temos que aprender coisas” para depois escrever para o teatro...podemos fazer entrevistas aos colegas... perguntamos, eles dizem e nós escrevemos...

Fátima: E aos stores.

Carina: E há uma contínua que nos trata mal... gostava de lhe perguntar o que ela acha dos direitos das crianças

(I) e não acham que devíamos pensar na entrevista?

Fátima: não, não é só perguntar sabes o que são os direitos das crianças? És racista?

(I) e se vos perguntam para que querem saber?

Sara: dizemos que é para um Projecto importante que estamos a fazer sobre os direitos das crianças...

Fátima: quando ela me começa a chatear!

Pascoal: Há muito tempo que não me bate!há muito tempo...

(I): aceitas que a tua mãe te bata?  
 Carina: eu nunca mereço!  
 Fátima: às vezes apanhamos sem termos culpa...  
 Pascoal: olha, olha a minha mãe estava a bater no meu irmão e depois bateu-me a mim...  
 (I): acham que as mães podiam resolver as coisas sem bater?  
 Fátima: acho.  
 Fabiana: **Um dia quando eu tiver filhos eu não lhes vou bater...**  
 (I): vais resolver as coisas como?  
 Fabiana: **vou, vou-lhes fazer castigos, conversar com eles, mas não bater...**  
 (I): acham que bater é violência? Ficamos tristes uns com os outros e não resolve nada...

Sara: eu acho que o Teatro... vai...vai ser fixe  
 Fátima: também acho.  
 Fabiana: também acho.  
 Sara: eu sempre gostei de representar.  
 Carina: também eu.  
 Esmael: Ah! Já sei uma coisa... **do palhaço**  
 (I): diz  
 Esmael: as crianças... **têm que ser respeitadas...quando os adultos dão, dão violência o coração das crianças fica partido.**  
 Sara: não é partido é magoado.  
 Esmael: magoado... fica magoado...partido e magoado...mas ainda têm que escrever vocês num papel... se não depois esquecemos... **quando os adultos fazem violência com as crianças...o coração das crianças fica partido e magoado...**  
 (I) o que é que vocês acham disto?  
 (...)  
 Esmael: dão-me chapadas...

Neste projecto, com um enfoque nos direitos de participação e onde as meninas e meninos intervieram num ciclo que se construiu “desde com”, desencadearam-se processos e acções que se foram desenvolvendo e que lhes permitiram ser protagonistas. Porque escutar as meninas e os meninos, as suas propostas, incorporá-las e debatê-las com eles (as), permitiu a formação de opiniões, que se traduzem em acto político.

Conseguimos uma participação que, de acordo com Hart, cit. por Trilla e Novella (2001), corresponde a um patamar de participação onde os projectos podem ser iniciados pelo actor-social investigador, mas cujas decisões são compartilhadas com as crianças e, simultaneamente, os projectos dentro do *Projecto* são iniciados e dirigidos pelas crianças e compartilhados pelos adultos.

A forma como escolheram participar passou pelo “Palhaço Anacleto” que, a rir, quis dizer que “quando os adultos fazem violência com as crianças... o coração das crianças fica partido e magoado...” – um teatro onde se assumem papéis significativos para as crianças, onde o brincar tem uma expressão comunicativa muito forte para os que verdadeiramente escutam e observam o que as crianças têm para nos dizer. Também o “Teatro” foi eleito pelas crianças para a representação do “casamento” e da “discriminação”, sendo necessário partilhar conhecimentos,

entre outros, sobre o *Teatro do Oprimido-fotonovela*, a cultura cigana (casamento), quotidianos de exclusão/discriminação vivenciados pelos sujeitos-actores.

E construíram um processo de participação (descobrimo que era necessário possuir conhecimentos para tal) que posteriormente foi comunicado aos pais e através do Workshop “Construindo uma Cidade (+) Amiga das Crianças”. A participação conduziu à possibilidade de as crianças poderem pensar de forma criativa e crítica, de aprenderem a trabalhar em grupo, de expor as suas ideias e de partilhar decisões e responsabilidades. Conseguiram fazer uma apropriação do objectivo e das actividades que a sua intervenção ia desencadeando no processo, definindo um plano de acção que lhes permitiu participar, implicando-se num processo de definição e redefinição de etapas.

Concordamos com a perspectiva de Alderson, cit por Christensen e James (2005), quando refere que uma das estratégias mais adequadas para se estabelecer o discurso da cidadania infantil é ter em conta a visão das crianças acerca das suas realidades sociais e culturais, a partir do seu próprio contexto e através das suas vozes.

Consciencializamo-nos do direito de participação através da CDC, que é um documento que reconhece de forma explícita e clara o protagonismo da infância e a sua capacidade de participar na sociedade e de exercer determinados direitos civis e políticos.

A participação social é pois um direito humano para todos os cidadãos. Nesse sentido, a CDC estabelece que a infância tem o direito de se expressar e informar (artº 12), de ter liberdade de pensamento (artº. 13) e de associação (artº 14). As crianças devem pois ter oportunidade de exercer estes direitos. Embora não seja uma tarefa fácil, pois participar de forma a informar, denunciar e exigir sobre determinadas realidades experienciadas torna-se ainda algo complexo. No entanto, esta participação permite-lhes um maior conhecimento e um olhar crítico sobre a sociedade, e saber que existem adultos que os escutam e que os ajudam a tomar consciência para a necessidade de uma participação mais activa das crianças e jovens.

## Considerações finais

Ao longo deste trabalho, percorremos um caminho, por vezes solitário, outras vezes com os autores que lemos e releemos na construção de conhecimento, sem esquecer o caminho do estar juntos com os actores sociais. Eu sei que posso continuar a ler, a informar-me, a participar noutros Projectos, mas este, especialmente, envolveu-me numa realidade afectiva e participativa, que julgo dificilmente voltar a experienciar. Foi um processo de saber escutar, pois, como refere Paulo Freire (2007:113), “se o sonho que nos anima é democrático e solidário (...) é escutando que aprendemos a falar”.

E ao ler o resultado final, escutando a voz e sentindo a participação dos meninos e meninas de etnia cigana, compreendemos que no mundo de preocupações destas crianças e jovens se enquadra, de modo muito claro, o racismo, a especificidade da sua cultura (questões de género, casamento, profissão, família) e a escolarização, esta última como realidade que vivenciam e que os marca quer nas questões que se prendem com as aprendizagens formais, quer como espaço de socialização, de afectos, mas também de exclusões.

Observámos como cada um desenvolveu competências de reflexão, de cidadania activa, envolvendo-se nos processos. Verificamos que este grupo de crianças tem direito e competências para participar, e que para tornar a participação realmente efectiva, formando as crianças para que o possam fazer eficazmente, o investigador sabe que uma das melhores formações, é aquela que se consegue, através da própria prática de participação, aplicando o princípio do “aprender fazendo”.

Pensamos que esta é uma geração pela qual vale a pena cumprir a missão da inclusão participada, promovendo a amizade e a solidariedade entre culturas, entre gerações e intervir desde um enfoque de Direitos Humanos, assumindo o valor da vida, da solidariedade, da responsabilidade e do respeito pela dignidade humana.

Há que construir novas formas de relação entre adultos e crianças, onde cada um seja visto como parte integrante da sociedade e como sujeito de direitos. Deve-se entender a infância como um fenómeno social, como uma realidade social que se expressa e sobressai na experiência individual de ser criança. Este Projecto pretendeu entender o “empowerment” como um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, assente na partilha constante e na construção conjunta de competências pessoais e sociais de responsabilidade e participação social. Sabemos, no entanto, que o desafio foi tentar desenvolver condições essenciais à promoção da participação, atribuindo poder aos actores e reunindo os meios necessários para que a participação pudesse acontecer (no tempo e no espaço que possuíamos). Procurámos assumir a função de mediador social com funções de facilitador e capacitador, pois, como refere Muñoz (2004:10), um dos desafios sobre a condição de vida das crianças e jovens é considerá-



los portadores de direitos plenos e de cidadania, com a criação de patamares concretos e específicos de exercício quotidiano desses direitos.

Na continuidade deste Projecto, como refere Sarmento cit. por Tomás e Soares (2004) a promoção de uma imagem de criança cidadã deve desenvolver-se no âmbito do “aprender a viver juntos” e “aprender a relacionar-se”, no sentido de uma participação como uma acção colectiva, relacional, que acentua a indispensabilidade da promoção da sua inclusão no processo de cidadania o que implica para além de outros aspectos a aceitação da sua voz e a participação nos seus quotidianos. Este Projecto pretendia gerar um espaço participativo e permitir uma participação real, em que o esforço feito pelas crianças fosse tido em conta e os resultados do seu trabalho fossem expostos num lugar público para que outros os pudessem conhecer, assim como motivação para prosseguir um caminho de mudança, porque futuramente vão continuar a encontrar adultos que cultivam uma cultura de respeito pelas crianças. Sabemos que, para dar voz a “infâncias” ainda a vivenciar processos de exclusão, num mundo vulnerável e incerto, em que se torna cada vez mais difícil conduzir a própria vida com capacidade de iniciativa e segurança, precisamos de construir muitos mais projectos sociais, onde possamos mediar processos onde as crianças construam a sua própria participação, sejam verdadeiramente protagonista, em cumplicidade e comunicação com os adultos no processo de mudança, de melhoria da sua vida, da sua família, da comunidade e do Mundo.

Como nos informa Sarmento (2009), a participação das crianças só se efectua na exacta medida em que influi os destinos colectivos e que falar de participação é falar em pleno direito duma expressão consequente, numa expressão com capacidade de influência colectiva, onde as crianças sintam a sua cidade de cidadãos respeitados com voz, com canais de comunicação, capazes de vencer as barreiras da incomunicabilidade,

É também necessária a obrigatoriedade do cumprimento dos direitos da criança, considerando que a Convenção é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância cidadã e para a afirmação do protagonismo infantil. É assim necessário identificar e denunciar as estruturas que dificultam a aplicação dos direitos das crianças e encontrar alternativas de mudança, que permitam que a participação cidadã e o protagonismo sejam uma realidade. O *Programa Cidade Amiga das Crianças* contempla nos seus objectivos essa mesma necessidade, podendo desencadear acções e instrumentos facilitadores da participação das crianças, neste caso das crianças de etnia Cigana.

É portanto urgente construir com as crianças e jovens sociedades inclusivas, onde possamos ser felizes, valorizando a diversidade humana, sem discriminações de qualquer espécie, seja qual for a nossa cultura, religião, nacionalidade, sem sermos expulsos das comunidades onde habitamos (como durante muitos séculos muitas pessoas o foram), e lutar

pela educação como um “tesouro” que nos permite aprender a conhecemo-nos e a viver juntos no sentido da construção do “bilinguismo cultural, processo que através da educação, visa contribuir para que alunos de grupos minoritários, habitualmente discriminados, possam conseguir viver com dignidade, assumindo as suas raízes socioculturais numa sociedade dominante” (Cortesão, 2003).

## Referências Bibliográficas

- ANAVITARTE Erika Alfagem; VICENT Raquel Cantos; MUÑOZ Marta Martínez (2003), *De la participación al protagonismo infantil – Propuesta para la acción*. Madrid. Edicion Plataforma de Organizaciones de Infância.
- ARIÉS, P. (1988), *A criança e a vida no Antigo Regime*, Lisboa: Relógio D'Água.
- BOAL Augusto, (2003), *O Teatro como arte Marcial*. Garamond <http://www.infoescola.com/artes-cenicas/teatro-do-oprimido/.em> 14/5/2010
- BOAL, Augusto (2005), *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Brasil. Teatro, Civilização Brasileira.
- BOUFLEUER, José Pedro (1998), *Pedagogia da Acção comunicativa uma leitura de Habermas*. Brasil. Editora UNIJUÍ.
- CABECINHAS, Rosa (2007), *Preto e Branco- a naturalização da discriminação racial*. Porto. Campos e letras – comunicação e sociedade.
- CANDU, V. M et al (2000), *Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis. Editora vozes
- CANOTILHO, José J. Gomes (2000), *Direitos Humanos, estrangeiros, comunidades Migrantes e Minorias*. Oeiras. Celta Editora.
- CARDOSO, Carlos Manuel (1996), *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*. Texto Editora.
- CARDOSO, Carlos (2001), *A formação de professores para a diversidade. Que sorte, Ciganos na nossa escola!*. Lisboa. Centre de recherches tsiganes. Secretariado Entreculturas. Coleção Interface.
- CARVALHO, Adalberto Dias, BATISTA, I. (2004), *Educação Social- fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- CASA-NOVA, Maria José (2009), *Etnografia e produção de conhecimento- reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- CASA-NOVA, Maria José (2002), *Etnicidade, Género e escolaridade - estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- CASA-NOVA, Maria José (2006), A relação dos ciganos com a escola pública- contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações* Nº. 2, pp. 155-182 < <http://www.eses.pt/interaccoes>>
- CHRISTEN, P.; JAMES A. (2005), *Investigação com crianças perspectivas e práticas*. Porto. Edições Escola Superior de Educação Paula Frassinetti .
- COELHO, Conceição M.M. (2006), *Somos todas(os) vaidosas(os) A construção das relações sociais de género entre crianças no quotidiano do jardim de infância*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação- Universidade do Porto.
- CORTESÃO Luíza, STOER Stephen, CASA-NOVA Maria José; TRINDADE Rui (2005), *Pontes para outras viagens, escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. ACIME e FCT Lisboa
- CORTESÃO, Luíza (2003). Cruzando Conceitos. In David Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto. Porto Editora.
- COSTA, Eduardo Maia (1995), Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão, in Luíza Cortesão e Fátima Pinto (orgs) *O povo cigano: cidadãos na sombra*. Porto: Edições Afrontamento.

- COSTA Elisa Lopes (2001), *O Povo cigano – memória histórica, presente e futura. Que sorte ciganos na nossa escola! Coleção Interface*, Centre de recherches tsiganes, Secretariado Entreculturas, Lisboa: ME 15-31.
- COSTA, Elisa Lopes da (1999), *Escolarização um direito?* CIDAC/LISBOA in [http:// www. apagina.pt](http://www.apagina.pt)
- COSTA, Alfredo Bruto da (2008), *Um olhar sobre a pobreza: vulnerabilidade e exclusão social no Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- DELORES Jacques et al (1996), *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco Da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições Asa.
- DEWEY (1974), *O meu credo Pedagógico*. Editado por R.D. Archambault.The University of Chicago Press, P oenix Edition.
- DÍAZ, Andrés Soriano (2006), Uma aproximação à Pedagogia. *Educação Social, Revista Lusófona de Educação* 7,91-104.
- DORNELLES, Leni Vieira (2005) *Infâncias que nos escapam- da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis. Editora Vozes
- ENGUITA, Mariano Fernandez (1996), Etnicidade e Escola: O caso dos Ciganos. *Educação Sociedade & Culturas*, nº6.Petrópolis.Editora Vozes.
- FONSECA, Ernesto Paulo; MARQUES José Mendes; QUINTAS Jorge; GABRIELLE Poeschel (2005), *Representações Sociais das comunidades cigana e não cigana- implicações para a integração social*. ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias étnicas. FCT Fundação para a ciência e a Tecnologia; Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- FONSECA, Laura (2009) *Justiça Social e Educação.Vozes, silêncios e ruídos na escolarização das raparigas ciganas e payas*.Porto: Edições Afrontamento.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org) (2008), *A Escola Vista pelas crianças*. Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (2007), *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GUIMARÃES, Paula (s/d), *Uma Aventura na Terra dos Direitos*. Instituto de Segurança Social, I.P.- Lisboa.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (2001), *Minoria e escolarização o rumo cigano*. Centre de Recherches tsiganes. Secretariado interculturais.
- MAYALL, Berry (2005), *Conversas com Crianças, trabalhado com problemas geracionais in* CHRISTEN, P.; James A. (2005), *Investigação com crianças perspectivas e práticas*. Porto. Edições Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- MONTENEGRO, Mirna (2003), *Aprendendo com os Ciganos: processos de eco-formação*. Lisboa. Educa- Formação.
- MOURA, Manuel (1978), *O pensamento de Paulo Freire, uma revolução na educação*. Multinova, Lisboa.
- MUÑOZ, César (2004), *Pedagogia da Vida Quotidiana e participação cidadã*. São Paulo. Cortez Editora. Instituto Paulo Freire.
- NEVES, Leonor Baeta (1998), *Convenção dos Direitos da Criança*. Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, Noésis nº48.
- NUNES, Olímpio (1981), *o Povo cigano* Porto. Livraria Apostolado da Imprensa (A.I.).
- PEREIRA, Anabela, OLIVEIRA, Lúcia; SANTIAGO, Rui. (2004), *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto Editora
- PEROTTI, António (2003), *Apologia do Intercultural*. Lisboa. Secretariado Entreculturas, Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação.

- PINTO, Maria de Fátima; CORTESÃO, Luíza; (orgs.) (1995), *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra, Processos explícitos e ocultos de exclusão*. Porto:Edições Afrontamento
- PINTO, Maria de Fátima (2000), *A Cigarra e a Formiga, Contributos para a reflexão sobre o entrosamento da minoria étnica cigana na Sociedade Portuguesa*. Porto: Edição: Cadernos REAPN- Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1997), Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 48 pp.11-32.
- SANTOS, Sousa Carlos Jorge dos (2001), Um olhar (de um Cigano) Cúmplice. In Jorge Santos, *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* Lisboa: Centre de recherches tsiganes, Secretariado Entreculturas.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2004), *as culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In *Crianças e Miúdos-Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2006), *Visibilidade Social e estudo da infância*. in Vera Vasconcellos e M.J. Sarmiento (org.), “(In)visibilidade da Infância” Rio de Janeiro, Vozes.
- SARMENTO, Manuel (2009), Workshop “ Construindo uma Cidade mais Amiga das Crianças” no âmbito da disciplina de Infância e Participação Comunitária no dia 25 de Junho no Pequeno Auditório do Centro Cultural de Congressos.
- SERRANO, Glória Pérez (2000), *Elaboración de Proyectos Sociales.casos prácticos.Madrid*:. Narcea S.A. de Ediciones.
- SOARES, Natália Fernandes (2005), *Infância e Direitos: Participação das crianças nos contextos de Vida-Representações, Práticas e Poderes*. Tese submetida à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança - área da Sociologia da Infância. Universidade do Minho. Institutos de Estudo da Criança.
- SOARES, Natália Fernandes, SARMENTO M. J. e TOMÁS Catarina. (2004), *Investigação da infância e crianças como investigadoras:metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Amesterdão: *Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology*.
- SOARES, Natália Fernandes e TOMÁS, C. (2004), *Da emergência da participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das crianças*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- SOUSA, Carlos Jorge dos Santos (2001), Um Olhar (de um Cigano ) cúmplice *Que sorte, Ciganos na nossa escola!*. Lisboa. Centre de recherches tsiganes. Secretariado Entreculturas. Coleção Interface.
- STOER, Stephen R; CORTESÃO, Luíza (1999), *Levantando a Pedra - da pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de transnacionalização*. Porto. Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R. (2001), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*. org. Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão e José A. Correia. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R., MAGALHÃES, António (2005), *A diferença Somos Nós- A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas Sociais*. Biblioteca das Ciências Sociais, Edições Afrontamento.
- TOMÁS, Catarina Fernandes, SOARES, Natália (2004), *O Cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa.*, V Congresso Português de Sociologia. 12-15 de Maio Braga.
- TRILLA, Jaume (coord.) (2004), *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*: Instituto Piaget.Editorial Ariel.
- TRILLA, Jaume y Ana Novella, (2001), *Educación y participación social de la infancia*. Organización de Estados Iberoamericanos, para la educacion, la ciência y la cultura.Revista IBERO AMERICANA de Educação. Número 26, monográfico.Sociedade educadora

VASCONCELOS, Teresa (2007), A escola e a Cidadania. Saber (e) Educar). *Educação Sociedade & Culturas*. nº6 .

VASCONCELOS, Teresa (2006) *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Instituto de Inovação Educacional. [Http://www.iie.min-edu.pt](http://www.iie.min-edu.pt)

VASCONCELOS, Teresa (2004), *Carta do Porto*. Instituto Paulo Freire <http://www.iie.min-edu.pt> em 18/7/2010

WIEVIORKA, Michel (2002), *O Racismo Uma Introdução*. Lisboa. Fenda Edições Lisboa.

## **Outros Documentos**

COMISSÃO PARLAMENTAR DE ÉTICA, SOCIEDADE E CULTURA Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família Relatório das audições efectuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural. <http://www.ciga-nos.pt/UserFiles/Files/0eb9533e-076d-4aaf-bbbe-fca3e6fee013.pdf> em 10/5/2010

UNICEF. A Convenção sobre os direitos das Crianças - para todas as crianças Saúde, Educação, Igualdade, Protecção. Edição Comité Português para a UNICEF

GLOBAL CAMPAIGN FOR EDUCATION Derechos de Educacion – Una guia para practicantes y activistas.. [WWW.campaignforeducation.org](http://WWW.campaignforeducation.org). em 2/5/2009

LEER BERNARD VAN FOUNDATION (2007), Espacio para la Infancia, Promoviendo la inclusion social y el respeto por la diversidad en los primeros años. Editores Tessa Moreno, Jan van Dongen.

II Relatório de Portugal sobre a Aplicação da Convenção dos Direitos da Criança. (1999), Presidência do Conselho de Ministros- Gabinete da Alta Comissária para a Igualdade e a família. Comissão Nacional dos Direitos da Criança. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Observações Finais do Comité sobre os Direitos da Criança ao Segundo Relatório de Portugal sobre a Aplicação da Convenção dos Direitos da Criança- Gabinete do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Genebra, Suíça. Comité dos Direitos da Criança 28º Sessão, Doc.CRC/C/15/Add.162, 6/11/2001. Texto polifotocopiado.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PNUD 2009  
[http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2009\\_PT\\_Summary\\_rev.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_PT_Summary_rev.pdf) em 7/06/2010

Revista Escolhas Nº 10 Novembro 2008. Publicação Periódica Trimestral

Revista Visão. Edição nº907, 22 de Julho 2010 ‘perfil de Olga Mariano, activista Cigana.

Convenção dos Direitos da Criança (1998), versão de Leonor Baeta Neves, Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional, Noesis nº48

Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P.( 2007/2008) - <http://www.ciga-nos.pt/PNAI2006-2008.pdf> em 15 /08/ 2010

GACI (Gabinete de apoio às comunidades Ciganas) <http://www.ciga-nos.pt/> em 16/8/2010

Estratégia Nacional para a Protecção Social e Inclusão Social (2008-2010)

<http://www.mtss.gov.pt/docs> em 15/08/2010

Plano Nacional para a Inclusão - PNAI (2008-2010)

[http://www.cnrsi.pt/preview\\_documentos.asp](http://www.cnrsi.pt/preview_documentos.asp); [http://www.mtss.gov.pt/docs/2008\\_2010.pdf](http://www.mtss.gov.pt/docs/2008_2010.pdf) em 2/8/2010

ENTRECULTURAS <http://www.entreculturas.pt/QuemSomos.aspx>, em 12/6/2010

## **Anexos – As evidências da participação**

*O processo de construção “desde- com” numa acção comunicativa*

*As reuniões registadas e construídas através:*

- Da gravação das conversas/diálogos com as crianças e as etapas das acções que íamos construindo;
- Das actividades preferidas das crianças: desenhar, banda desenhada, cartazes, representar (dramatização - palhaço Anacleto), fotonovela (“casamento” e “aconteceu na escola”)
- Das histórias em livros e PowerPoint “ Uma aventura na Terra dos Direitos”
- Dos cartazes sobre os Direitos das Crianças
- Da expressão/comunicação utilizando o computador, máquina fotográfica, gravador (fotografar, utilização do Word, PowerPoint, Net,)
- Da participação e protagonismo das crianças:
  - No **Workshop** “ cidade (+) Amiga das Crianças
  - Junto da família
- Dos documentos/ consentimento informado; certificado

## Segunda-feira 2/11/2008

### O encontro com os actores sociais...

Fui ao Bairro do Griné, à Grinelândia.

Antes fui com a Dr.<sup>a</sup> Mariana a casa do Daniel, que não queria ir para o ATL e a mãe pediu ajuda à Dr.<sup>a</sup> Mariana.

Fiquei à porta, enquanto a Dr.<sup>a</sup> Mariana entrou para falar com o Daniel e “convencê-lo” a ir para o ATL. Estava sentado no sofá muito “encostadinho” à avó, a ver televisão. Estava lá também o Tony que é seu primo. Todos tentavam convencê-lo que era bom ir ao ATL. A mãe parecia estar dividida entre ele ficar e ir para o ATL, parecendo não querer opor-se à Dr.<sup>a</sup> Mariana.

Conseguiram convencê-lo a ir com o compromisso de que se não quisesse ficar, vinha novamente embora.

Durante “a viagem” foi de mão dada com a mãe.

Falei com ele, mas nunca me respondeu, sorriu à minha intromissão.

A Grinelândia funciona num edifício tipo pavilhão Pré-fabricado, e murado com muro e rede. O edifício tem também a sala do Pré-Escolar da Rede Pública.

No ATL estava a Dona São, que me cumprimentou com um beijo. A D. São é uma pessoa que aqui trabalha, sem formação específica e colocada através do Fundo de Desemprego.

As crianças que estavam presentes, eram as que frequentam o Jardim de Infância e o 1º Ciclo. Brinquei, com eles, integrando-me nas suas actividades e nas conversas que mantinham uns com os outros. Desenhavam e falavam sobre as suas representações, e a dos rapazes eram de figuras ligadas a filmes e jogos que vêm na televisão.

Não me perguntaram quem eu era. Dialogavam comigo como se me conhecessem, como se eu pertencesse aquele lugar. A atenção que lhes estava a dar parecia contribuir para o facto. Fui-me apresentando conforme falava com eles individualmente. Disse-lhes que quarta-feira iríamos fazer uma reunião, com os outros meninos mais velhos sobre um Projecto que eu lhes ia propor e que gostaria que eles participassem.

Observei um ATL com apenas 3 meninas, Iara de 4 anos *que brincava com a boneca numa área com mais brinquedos para brincar em situações de faz de conta*; a Erica 8 anos e Fabiana 10 anos e 4 meninos, Elias e o Augusto de 5 anos *também brincavam junto da Iara* e o Ismael e Tony de 8, todos de etnia cigana.

O Daniel (que não queria ir), ficou sem brincar, contrariado. Todos diziam que ele gosta de computadores, mas que como estavam estragados e ele não podia jogar já não queria ir para o ATL. O Tony que foi connosco para o ATL, sentou numa mesa redonda a pintar figuras.

A Erica, estava de pé a recortar desenhos já pintados junto a uma mesa.

O Espaço é amplo com estantes com material de expressão plástica, livros e brinquedos. Tem mesas e cadeiras e computadores (avariados) encostados à parede e uma área com bonecas, cama, mesa-de-cabeceira. Existe uma televisão com DVD. Na parede existe um quadro de giz.

Existe um corredor que conduz a uma pequena cozinha adaptada e uma casa de banho.

Há um espaço exterior térreo onde existe uma caixa de areia.



A organização do espaço e dos materiais parece não reflectir a participação das crianças.

Mantivemo-nos a interagir, em diálogo espontâneo e a brincar, e fui conhecendo um pouquinho de cada um deles, nome, idade, escola que frequentam, saber quem era irmão e/ou primo de quem, em que bloco moravam etc.. O Augusto contou-me que tinha uma Play Station e que os polícias iam atrás dos ladrões mas não os apanhavam, porque ele jogava bem. O Tony colaborou comigo quando eu ficava indecisa e me esquecia de algum nome, ele dizia-me.

Fui percebendo que eram todos familiares, irmãos e primos. E também que só frequentavam este espaço meninos e meninas ciganas, depois do horário lectivo do Jardim de Infância e do 1º ciclo.

Durante as actividades zangavam-se frequentemente, repreendendo-se mutuamente, gritavam muito alto uns com os outros não cedendo aos pedidos que iam fazendo uns aos outros. Simultaneamente, ajudam-se mutuamente, quando um pede ajuda o outro vai ensinar e ajudar no que é pedido.

Quando falam entre eles usam o dialecto, sendo difícil compreender o que dizem.

No diálogo com eles, estabeleci mais comunicação oral, com uns do que com outros, pois o Elias, não me respondia facilmente, sorria, olhava, acenava que sim ou que não, mas poucas respostas me dava verbalmente. O Augusto falou muito da PlayStation, dos jogos que jogava, dos que gostava. O Tony sorria muito, e raramente me respondia. A Erica fazia o seu trabalho de forma independente e autónoma, continuou sempre com o seu trabalho sem me ligar, apenas respondeu, quando lhe perguntei sobre o trabalho que estava a fazer. A Iara queria sempre que eu estivesse nas suas brincadeiras.

Conversei depois, com a Drª Mariana que me confirmou do parentesco de alguns meninos.

A Carina (que vimos na rua com um bebé ao colo) e que não foi à escola é irmã da Iara e que costuma ir buscá-la ao ATL.

O Pascoal que ainda não conheço é irmão do Daniel e da Fátima.

O Israel (15anos) que também não conheço, está sem ir à escola e sem ocupação. A Drª Mariana acha que ele pode colaborar no nosso Projecto dizendo” Seria bom para se entusiasmar por algo... Já esteve para casar com a Fátima também de 15 anos.

O Esmael é descrito como uma criança com muitas dificuldades familiares que se revelam no comportamento. Vive com a mãe e um irmão de 16 anos e o avô (familiar de referência) vive num prédio ao lado do dele. O pai está preso, por tráfico de droga.

Combinámos que na próxima quarta-feira (5/11) das 16-17 eu iria estar com eles novamente e depois na quarta-feira dia 12/11/2008 iremos reunir todos. A Dr.ª Mariana ficou de convidar os mais velhos que não frequentam ATL, para estarem connosco o Israel, Pascoal, Carina, Fátima e a Sara.

Na nossa primeira reunião (todos juntos) em que vamos conversar, sobre o ante-Projecto e saber se querem participar e como acham que vamos poder construir este Projecto.

É sempre difícil, entrarmos num contexto onde somos desconhecidos, e onde desconhecemos, mas os princípios de respeito, afectividade, interacção com o outro no sentido de nos interessarmos pelo que está a acontecer, ouvir o que as crianças têm para dizer, permite que o tempo de estarmos junto se torne gratificante. Constatei que o grupo que iria estar comigo (se aceitassem) era muito heterogéneo a nível etário e que a forma de participação se iria também concretizar de forma diversificada.

## **Reunião 5 de Novembro de 2008**

*Hipótese de guião como ponto de partida para o encontro, no sentido do “desde - com”.*

Ter sempre presente o princípio de escuta, ouvi-os (as), pegando nas suas falas para usar perguntas.

Falarmos de nós - conhecermo-nos individualmente, dizer o que formos capazes sobre nós uns aos outros: (nome, idade, família, escola, amigos, gostos.

Falar do Bairro onde moram (espaços de lazer, habitação, espaços verdes, parques...);

Dificuldades que experimentam, no bairro, na escola, na rua, no recreio; como passam o tempo, como é organizado na escola e em casa, se participam na organização desse tempo. Contextualiza-los no Projecto que tenho que realizar para a Universidade e porque os escolhi, enquanto crianças e jovens de etnia cigana para participarem na realização do mesmo.

Informá-los do Programa “ Cidade Amiga das Crianças” e da sua existência em Aveiro.

Informá-los (as) que a construção de uma Cidade Amiga das Crianças está relacionada com os Direitos das Crianças e que encoraja a participação das crianças na vida familiar, comunitária e social. Tem também como foco de atenção: os cuidados básicos de saúde, educação, abrigo/habitação água potável e saneamento; a protecção das crianças da exploração, da violência, do tráfico e dos abusos; a segurança nas ruas e locais de socialização; a criação de espaços verdes e de lazer; o apoio de eventos culturais e sociais; garante que todas as crianças vivam como cidadãos iguais com acesso a todos os serviços, sem qualquer discriminação em função da idade, género, rendimentos, etnia, origem cultural, religião e/ou deficiência”.

Apresentar-lhes o ante-projecto, pois deve partir deles (as) o desejo de participar, passando assim de uma proposta do investigador para um Projecto a construir “desde – com”, ou seja ter em conta os seus desejos, interesses e necessidades, competências... Como gostariam de participar neste projecto... como gostariam de fazer sentir as suas ideias/necessidades aos outros; a quem?

O que para eles pode ser uma Cidade Amiga das Crianças.

Texto usado para explicar o Projecto “Cidade Amiga das Crianças”



### Cidades amigas das Crianças

#### O que é uma Cidade Amiga das Crianças?

“ Uma Cidade Amiga das Crianças é um sistema local de governação que assume o compromisso de realizar os direitos de todas as suas crianças e jovens cidadãos. Uma Cidade Amiga das Crianças envolve crianças e jovens em iniciativas que digam respeito às suas vidas; promove os processos de planeamento, implementação e boa governação em termos participativos; encoraja a participação das crianças na vida familiar, comunitária e social; torna os serviços básicos, tais como os cuidados de saúde, educação, abrigo/habituação, água potável e saneamento adequado extensivos a todos; protege as crianças da exploração, da violência, do tráfico e dos abusos; mantém seguras as ruas e locais de socialização e recreio; proporciona espaços verdes e de lazer; controla a poluição e o trânsito; apoia eventos culturais e sociais; e garante que todas as crianças vivam como cidadãos iguais com acesso a todos os serviços, sem qualquer discriminação em função da idade, género, rendimentos, etnia, origem cultural, religião e/ou deficiência. A Iniciativa das Cidades Amigas das Crianças é antes de mais uma iniciativa de colaboração entre governos, municípios, comunidades e crianças, trabalhando em conjunto. Os planos e os projectos são desenvolvidos localmente com a participação das comunidades, das organizações não-governamentais e comunitárias, e com as próprias crianças. As ideias e acções inovadoras são geradas através do trabalho em rede e do intercâmbio de informação. O Secretariado Internacional das Cidades Amigas das Crianças recolhe, analisa e enquadra as experiências e iniciativas, informação e práticas das Cidades Amigas das Crianças, e disponibiliza estes conhecimentos aos responsáveis políticos e às comunidades”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://www.inia.gov.pt/pt/noticias>

### **E acontece...**

Os mais velhos foram convidados e informados, pela Dr<sup>a</sup> Mariana, que uma educadora a estudar na Universidade, gostaria de falar “com” eles e que a reunião seria no ATL dia 5 às 16 horas.

A quarta-feira foi escolhida, porque os mais velhos que frequentam o Colégio D. José não têm aulas à quarta-feira à tarde. Ficámos no entanto de pôr esta hipótese à consideração deles se decidissem, participar.

O grupo das crianças mais novas, já estava na Grinelândia, brincavam, pintavam e inclui-me novamente nas suas brincadeiras. Assim quando os “mais velhos” chegaram eu já andava por lá envolvida, em continuidade da outra quarta-feira (vendo o que faziam, reforçando socialmente, fazendo perguntas, observando, tocando). A sua chegada provocou muita alegria nos que estavam, dando abraços e beijos e dizendo que queriam ir para casa. Os que chegaram, os mais velhos, foram-se sentando em cima das mesas de forma informal depois de os cumprimentar. A Iara continuou a brincar e nós fomos sentando nas cadeiras à volta dos que estavam sentados na mesa.

De repente fiquei, insegura, tentando criar uma imagem de segurança, mas pensando que não sabia mesmo nada sobre eles, e eles ali estavam crescidos, jovens, (com quem eu não tenho experiência de trabalho), e com que expectativas estariam eles? O que iam achar de mim? Iria usar as palavras certas? Cumprimentei-os com um beijo, agradecendo o terem vindo para estar comigo.

As raparigas (4) sentaram-se nas mesas, com as pernas penduradas, vestiam calças, cabelos muito compridos alguns pintados e sorriam e pareciam muito à vontade, muito comunicativas. O Pascoal, encolhido, sem saber bem como se “enquadrar”, com um ar muito tímido, juntou-se aos mais novos. Os mais novos receberam os mais velhos de forma muito calorosa, (abraçando-se) ruidosa (gritando, falando muito alto...) voltando depois para as suas brincadeiras.

Eu tinha elaborado um Guião, para me sentir mais segura, como investigador, que necessita planear as suas acções no sentido de poder também transmitir mais segurança ao grupo com quem interage e com o objectivo de tornar facilitador o processo de comunicação.

Perguntei-lhes se queriam ficar assim sentados disseram que sim. Eu e a Mariana sentámo-nos de frente para eles em cadeiras que também pusemos para os outros. O Esmael e a Erica iam alternando: ouvir e participar e o ir brincar.

O Toni e o Daniel não estiveram.

A Vanessa uma menina de 12 anos, (não é de etnia cigana), entrou a meio da reunião e esteve a falar-nos das suas dificuldades familiares, e que amanhã iria para um lar de acolhimento. Todos ouviram com muita atenção, fazendo perguntas, sobre o que já sabiam e o que os estava a surpreender, comovendo-se e prometendo não divulgar o que ela contou. Aquele relato sobre a família, abandono... (Direitos de Protecção) pareceu surpreendê-los e afligi-los.

Conversámos muito, e o diálogo estabeleceu-se, porque íamos fazendo perguntas uns aos outros, contando das nossas experiências, ouvindo, interpelando. A conversa que foi acontecendo, era uma conversa gerada pelos contextos de vida daquelas crianças e jovens: (a escola, amigos, família são irmãos e primos uns dos outros;

namorados (já têm destinados pela família); a televisão (gostam de ver os Morangos com açúcar). Situações vividas/experienciadas ou observadas de discriminação.

Quando falei do Projecto Cidade Amiga das Crianças e dos seus fundamentos se relacionarem com a Convenção dos Direitos da Criança, que refere que a *“criança deve gozar de todos os direitos enunciados na referida declaração e que estes direitos devem ser reconhecidos a todas as crianças, sem excepção e sem distinções ou discriminação fundada na raça, cor, sexo, língua, religião...”,* identificaram formas de discriminação (na escola violência física” dá chapadas e puxa as orelhas”; e verbal “somos discriminados, respondem às perguntas dos outros e se eu pergunto fico sempre sem resposta”), identificaram formas de poder (professores “, Pais” quem manda em casa são os pais”.

A “conversa/diálogo” que mantivemos, prolongou-se por muito tempo, e o entusiasmo foi grande, assim como o desejo de participar. De tantas coisas importantes que dissemos uns aos outros, sentimos necessidade de as recordar na próxima reunião para nos irmos organizando, A Sara disse ” construímos um Portefólio, escrevemos o que dizemos...” Mas quando combinámos quem registaria, a “aflicção” pareceu enorme havendo a confiança que não gostavam de escrever, porque davam muitos erros. Todos acharam que hoje seria eu a registar, para na próxima reunião lermos e vermos se registei de forma fidedigna os acontecimentos (feedback da reunião).

Informei-os de que o que dizíamos nestas reuniões, era segredo mantido no grupo não era divulgado só na Universidade. Uma das preocupações durante a reunião foi tratá-los pelo nome, respeitando cada um e individualizando. Claro que fui trocando os nomes e a certa altura a Carina disse: “tíramos fotografias para não se esquecer!” e foi assim que a máquina fotográfica entrou no nosso Projecto como em elemento muito forte (instrumento de comunicação). A participação no Projecto foi assumida por todos...embora, eu tenha percepcionado que ficaram muitas dúvidas, sobre como esta participação iria acontecer.

O registo fotográfico.



Fabiana, (10 anos);Fátima (15anos), Carina(12 anos), Sara (15 anos),Iara (4 anos) Ismael (8 anos) Pascoal(12anos)

Reunião 1 de Novembro de 2008
<p>Não nos anteciparmos ao que eles dizem, ser capaz de ouvir, e esperar que partam deles as ideias, embora sejamos actores no processo e podemos também sugerir. É importante trabalharmos efectivamente o que os motive e não o que desejamos.</p> <p>Assim perspectivei esta reunião propondo partilhar os registos que combinámos fazer e que eu registei, conforme combinado (texto no computador) e colar em cartolina, assim como os desenhos e as fotografias ( partilha de registos de comunicação). Ouvir o que têm para dizer... o que recordam. Deixar que falem ... esperar que conduzam...</p> <p>Outras questões a colocar-lhes:</p> <p>Como vamos guardar os nossos trabalhos...</p> <p>Onde vamos guardar o que pode ser dito entre nós, mas protegido dos outros.</p> <p>Registamos as nossas reuniões como?</p> <p>Quem regista?</p> <p>Onde?</p> <p>Combinar a actividade para a próxima reunião</p> <p>Autorização para gravarmos as nossas conversas, para tirarmos fotografias...</p>

<p><b>Registo que me foi incumbido pelo grupo.</b></p> <div data-bbox="970 1160 1222 1346" data-label="Image"> </div> <p>O que dissemos uns aos outros – as opiniões numa conversa informal :</p> <p>O investigador reformula, questiona, sai do seu papel de poder.</p>
<p>“Projecto Cidade Amiga das crianças” e a nossa participação.</p>
<p>Falámos de nós – quem somos, a nossa família, onde estudamos, trabalhamos, o que gostamos de fazer, quem são os nossos amigos...;</p>
<p>“ Alguns stores são racistas, há um stor que olha de lado para mim”.</p> <p style="text-align: right;">Pascoal</p>
<p>“Somos discriminados, respondem às perguntas dos outros e se eu pergunto fico sempre sem resposta. Faço queixa à Directora de Turma, ela ouve-me mas pergunta-me sempre o que é que eu fiz, sou sempre a culpada.”</p> <p style="text-align: right;">Sara</p>

“Quem manda em casa são os pais.”	
“Os homens podem escolher namoradas não ciganas, mas só podem voltar para casa passado uns dias.”	
“A Fátima já namora.”	
“A Fabiana já tem namorado combinado.”	
A Fabiana chama bruxa à professora.	
“Dá chapadas e puxa as orelhas”	
“Andamos a fazer um trabalho de grupo sobre os Direitos das crianças, eu e uma colega, vamos à NET- é um cartaz”	
Vai trazer para vermos.	Pascoal
“Temos muitas aulas saímos de noite não temos tempo para estudar”	
“Gostamos de ouvir CD(s) dos morangos com açúcar e de outras telenovelas e emprestamos uns aos outros.”	
“A Sara leu-nos a mensagem no telemóvel sobre o que era o amor “	
“Um projecto é recolher informação”	
	Sara
No Bairro há um campo de futebol e um parque, mas estão todos estragados.	
Falaram do dialecto que usam.	
Disseram que gostam de dançar e desenhar.	
O que faltou registar?	

## REGISTO 12/11/08

### Gravação 2ª reunião

A Sara- quis contar-nos logo quando chegou, uma situação passada na escola

Sara: O que ela disse foi, foi na sala dela, foi o professor Gaga, porque é gago. Ele estava a mandar vir com o André, e o André também não se calava!, vai ele: vai mudar de cor que depois falamos... e o André não disse nada...eu fiquei assim a olhar para o professor... mas esse Stor é sempre assim...é sempre assim. O Stor tava a mandar vir com um colega meu e ele não se calava, o Stor falava e ele também falava. Esse aluno é mulato:

(I): ninguém disse nada?

Sara: ninguém disse nada ele calou-se também, ficamos todos sem reacção, e continuou a aula.

(I): Porque ficaste tão indignada?

Sara: Sei lá? olha! acho que os professores não devem fazer isso. Ai se fosse comigo chamava logo a minha mãe, isso é ser racista.

(I):O que é para ti o racismo?

Sara: racismo é... é...sei lá? Antipatia pelo, pelos pretos, pelos negros e assim, essas pessoas assim de raça...

(I): e com os Ciganos?

Sara: também, também...

Fátima: tenho uma colega da minha turma, que é de cor escura! e os gajos gozam com ela, na minha sala..e ela..., foi o ano passado, e ela também era da minha turma e ela não queria vir às aulas por causa disso..., tinha vergonha.

Sara: também fazem com os ciganos, também fazem connosco... eles...

Fabiana: lá na minha escola, na minha sala tenho uma colega minha que é preta, ela chama-se (...) então eles gozam com ela , chamam-lhe preta e ela começa a ficar triste..

Fátima: A minha também começa a chorar...

Fabiana: pois é...começa a ficar triste

Carina: Connosco, às vezes também é assim, eu não lhe dou trela..

(Mariana)E o que é que vocês fazem?

Sara: “ Aí cigana! cigana com muita fama!, eu digo logo, aí eu! respondo logo..

(Marina): e vai ser sempre assim?

Sara: Vai, vai ser, porque a nossa sociedade está cada vez pior, toda a gente sabe disso... eu acho que é...

(I): e o que é que vocês fazem para combater... , mudar isso?

Sara: Nós? nós ciganos damo-nos todos bem, com os pretos, assim com os que não são da nossa raça, damo-nos bem! Os pretos também. Os pretos também, dão-se bem com todos, os outros é que não querem ser racistas, é que fazem tudo...

(I) Quem são os outros?

Sara: as outras pessoas que não são assim de cor, são... assim. as... não consigo explicar ...mas são eles...

(I) sentem isso mais da parte dos professores, ou também dos colegas?

Sara: tanto de um lado como doutro..

Pascoal: Aí eu não gosto de um professor! O professor Sapo!, noutro dia começou a mandar vir, comigo eu tava assim: Oh professor não sei isto...

Fátima: ele tinha dúvidas e o professor não lhe explicou...

Pascoal... então não faço o trabalho!... Então não faças! ... vou dizer à directora de turma..

(Mariana): O professor é assim com toda a gente?

Pascoal: não!é só comigo e com outro colega ...

(I) quem é esse colega?

Pascoal : é um que se chama (...) é do Caião

(I):Porque é que o professor implica com ele?

Pascoal: não sei... responde aos professores...

(I): achas que é por responder?

Pascoal: é.

(I): mas responde como?

Pascoal:a...a... não sei eu sei lá, é gozar com eles, portar-se mal...

(I): e o que é porta-se mal no teu conceito?

(todos): porta-se mal, diz palavrões, responde aos professores, não respeita as regras, está sempre a falar...

Esmael tenta falar...posso dizer uma coisa?

(Mariana): Esmael qual é para ti a regra mais difícil de seguir...cumprir para ti na escola?

Esmael: a regra mais difícil, a regra mais difícil... cumprir? Aí ...deixa ver, deixa ver...que a professora já me mandou... ficar no corredor é a regra mais difícil de cumprir.

(I):ficar no corredor porquê?

Esmael: porque eu não faço os trabalhos de casa. Fico no corredor no intervalo, mas eu fujo...para o recreio. Canso-me a fazer os trabalhos de casa... É, muito...a professora manda, os trabalhos de casa muito difíceis ..

(I): com quem vives Esmael?

Esmael: vivo com a mãe, o irmão e o cão

(I):Quem te ajuda a fazer os TPC?

Esmael:A mãe ajuda...

(I): como?

Ajudando... por exemplo eu digo 100+ 100, são 200 não preciso de ajuda.

Preciso de ajuda quando tenho que fazer os TPC...

(I):a professora é que diz quais são as regras ou combina as regras com vocês?

Esmael: então! Nós já fizemos, a professora, tava a passar no quadro e disse:...passa isto tudo para o caderno...então fácil, ela a ditar e eu a escrever..

(Mariana): vocês deram a vossa opinião?

Esmael: Sim ... e depois vou eu: não se deve brincar na sala de aula, prontos... a professora escreveu e nós a escrevermos...

(I) mas quem disse que não se deve brincar na sala de aula?

Esmael: fui eu!

(I): ah! Participas-te numa regra ...

Esmael: sim! depois outro menino disse outra coisa..

(I): e ela escreveu o que vocês disseram?

Esmael: sim! Para não ...para cumprir as regras...eu não cumpro...

(Mariana): Porquê?

Esmael: porque não!

(Mariana): é muito difícil?



Esmael: então outro disse não se deve gritar na sala de aula e eu hoje...ah,...ah....tá tá

(I): e porque é que precisas-te de gritar?

Esmael: porque se não o ouvido da professora rebentava.

(Mariana): agora vou-te fazer uma pergunta difícil. A malta está a dizer que há uma diferença na escola, eles sentem que são diferentes... tu sentes-te diferente dos outros meninos?

Esmael: eu? porque me porto mal

(Mariana): E antes de te portares mal, já não eras diferente?

Esmael:Não!

(Mariana) Não! Não há nada em ti diferente dos outros meninos?

Esmael: Nada.

(I): o que é que gostavas de dizer à tua professora?

Esmael:Ah! Gostava de dizer...que eu queria ter sempre vermelho..

(I): querias ter sempre vermelho? isso faz-te contente? Feliz?ou faz-te triste?

Esmael: Sim sou o Palhaço

(I): queres ser palhaço?, mas os palhaços normalmente é quando fazemos teatro, representações... circo...

Esmael:então no Projecto eu quero ser o palhaço

(I) No Projecto tu queres ser o Palhaço? Boa ideia... vou aqui registar. Qual é a ideia que tu tens de um palhaço?

Esmael: então, gosto dos palhaços, faz muita graça, faz rir os outros..

(I) :então e o que é que o palhaço pode fazer /contribuir para melhorar a escola?

Esmael: então... para mudar? Então vai lá e faz rir todas as pessoas..

(I):mas a escola é só para rir?

Ismael: não!

(I): então para que é que tu achas que serve a escola?

Esmael:Olha, para aprender, para ler, para contar

(Mariana): e para que é que isso serve para quando fores grande?

Esmael: para saber as instruções, as instruções do palhaço... quando vou de carro tenho que ler as placas... então... , ninguém nasce ensinado...às vezes páras numa placa é sentido proibido, tens que fazer marcha atrás e virar para outro sitio.

Sara: noutro dia, faz para aí uns dois dias, não foi ontem, foi ontem estava eu e um rapaz da minha turma estávamos, sentados no banco, vai um rapaz chega lá: olha! Sabias que as ciganas não podem namorar, com...com um da nossa...assim da nossa...

(I): etnia?

Sara: sim...

(I):e ele não é?

Sara:E eu fiquei assim a olhar para ele, e ele : É? E eu: é ...é mais ou menos...

(I) :e porque é que ele fez essa afirmação?

Sara: sei lá! Olha mas quando nós estamos a andar lá pelo colégio, ficamos logo,... eu tou com um rapaz não é?...mesmo que eu esteja com ele a conversar normal: ah! Olha ela namora com ele, já pensas coisas...depois quando nós estamos assim estamos nós reunidas assim com um grupo de amigas, estamos a andar para trás e para a frente, nós sentimos... os olhos... a olhar para nós, não é...

Fátima: olhares diferentes

Sara: olhares diferentes...

Pascoal: um...olhou-me de lado e eu dei-lhe um soco...

Sara: sabem o que me vieram dizer? As...as ciganas... são bonitas...são boas... só que.. ah nós..eles querem.. não é ...não consigo explicar... eles querem-se não é ...se aproximar de nós só que, não conseguem têm medo...

(I): de quê?

Sara: que a família venha toda ter com eles.

(Mariana): mas a família sabe disso?

Sara, Fátima: não, não sabe...

(I) :mas os pais avisam-vos para não andar com outros rapazes?

Sara: é assim ...a minha mãe não me diz nada, mas...

(I): mas tu sabes que é assim? Como é que isso te foi transmitido?

Sara: eh! Quando nós começamos a crescer, percebemos isso....

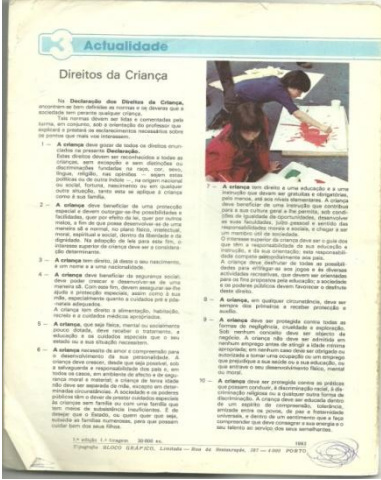
(Mariana): através de quê? o que é que vocês vêm para perceber isso?

Sara: através das outras meninas que vão crescendo...

(I): mas as vossas mães nunca tiveram essa conversa convosco?  
 Todas: não, não  
 Fabiana: a nossa mãe não precisa de dizer nós já sabemos...  
 (I):mas vocês disseram-me que já ouviu uma menina que se casou com outro homem sem ser com cigano.  
 Sara: é... sim...esta coisa é tão...tão difícil.  
 (I) vocês já nem pensam nessa hipótese...  
 Sara: não... não pensamos... se gostamos na escola, não sai de lá...  
 (I) e no Bairro convivem? O que fazem nos tempos livres?  
 Carina: sim convivemos todos juntos  
 (I): o que é que vocês fazem aqui nos tempos livres?  
 Fátima: agora, como estamos na escola, não fazemos nada, não temos tempo ... de Verão estamos sempre aí, costumamos juntar-nos na rua, sentamo-nos aí pelos muros, pelos bancos a conversarmos... muitas vezes juntamos e fazemos coisas.  
 (I): vocês não têm um espaço? Gostavam de ter um espaço?  
 Sara: era uma sala de jogos... com matrecos e assim...  
 (I):Aham que é importante registar... as nossas reuniões? Combinámos na última que eu registava porque vocês disseram que não gostavam de escrever. Então leiam as frases que eu registei para ver se está conforme vocês disseram e se está tudo...Posso continuar a tirar fotografias?  
 Esmael: também quero tirar!  
 (I) sim ...vou te explicar, como se tira...  
 Iam lendo  
 Fátima: Não falta nada..  
 Sara: eu acho que já está tudo aqui registado  
 (I): Quem quer ler para o grupo?  
 A Sara leu as frases.... E íamos conversando se concordavam.  
 Vamos pensar em conjunto o que fazemos a estas frases registadas.  
 (I)Faltou registar alguma coisa?  
 Sara: Tiramos fotos...Apresentamo-nos.Estivemos a falar com a Vanessa  
 Estivemos a ver as fotografias....  
 (I) temos que combinar o que fazemos às fotografias, às frases...  
 Temos que combinar como vamos incluir os mais novos e como vão participar...  
 (I): onde vamos guardar os nossos registos? Há aqui coisas (registos) que vocês querem fazer segredo?  
 Sara: Há. Há coisas que é melhor segredo...há....  
 Fátima : Sim  
 (I) como por exemplo...  
 Sara: por exemplo falar mal dos Stores, que nós temos aí a falar mal dos Stores...  
 (I):Onde guardamos o que não queremos que ninguém veja  
 Começaram a ler novamente as frases e a dizer o que não consideravam segredo  
 Carina: e isto? Podemos?, e isto?  
 (I):Para um sitio de segredo?  
 (I): podemos dizer... a Fabiana a chamar Bruxa à prof. e a dizer que dá chapadas e puxa as orelhas?  
 Fabiana: eu acho melhor segredo...não! isso não tem nada de segredo  
 Sara: eu acho melhor não ser segredo... tu é que sabes  
 (I) ser ou não ser segredo?  
 Sara: não ser  
 Fabiana: á pois eu também acho...  
 (Mariana) porque é que não deve ser segredo?  
 Sara:Ah... porque eu acho...sei lá..chamar bruxa à professora não tem nada de mal nenhum...  
 Fabiana: Porque isto não tem nada de importante  
 (I): mas tu achas-te que devia ser segredo, primeiro  
 Fabiana: não sei! disse por dizer...  
 Mariana: Consequência de dizer isto... achas que alguém ia ficar zangado?  
 Sara: estas frases que nós estamos a pensar ser segredo... eu não me importava nada que não fosse segredo... só que... não sei explicar.. espera aí até podíamos pôr só que... eu acho que é...sei lá...  
 Fátima:Também não sei..  
 Sara: não sei... segredo porquê? É verdade... não estamos a chamar nomes nós estamos a dizer o que é verdade, o que se passa mesmo nas aulas...

<p>(I) se por exemplo o Professor do Pascoal, pudesse vir a saber... acham que isso podia ter alguma consequência?</p> <p>Pascoal: o que eu digo fora da escola o professor não tem nada a ver com isso...</p> <p>Fátima:Não..</p> <p>Sara:Consequências, consequências assim ... eu acho que não, mas dentro das aulas ele podia não se sentir bem, e não explicar bem se ele tivesse dúvidas e despreza-lo...</p> <p>....</p> <p>(I): onde vamos guardar os nossos registos?</p> <p>Sara: se fosse meu punha num portfólio, numa agenda</p> <p>(I) o que é um portfólio</p> <p>Sara: um caderno de argolas e guardamos tudo lá</p> <p>(I): quem guarda até à outra reunião?</p> <p>Fabiana: você, nós podemos perder...</p> <p>(I): Registaram a reunião de hoje...</p> <p>Sara: punhamos a data de cada reunião... 1ª reunião</p> <p>(I) e quem quer escrever o que fizemos hoje</p> <p>Sara: eu vou te dizendo e tu escreves... tenho letra feia</p> <p>Pascoal: dói-me a mão...</p> <p>( I )é uma espécie de acta</p> <p>Sara: falámos dos professores, principalmente de serem racistas;</p> <p>Falámos do Bairro do campo e do Parque; do ambiente dos intervalos no Colégio</p>
<p><b>Observações</b></p> <p>Registrar o que gravámos na cassette</p> <p>O Pascoal, Esmael falaram do Recelim e que dá na televisão ao Sábado e Domingo</p> <p>E Terça e Quinta à noite na SIC Radical. Também há na Playsation. Disseram que é um jogo com regras e que tem árbitro e se dá pontapés na cara é avisado, lutam no ringue para ganhar o cinto de ouro</p> <p>O Pascoal disse: Quando digo ao professor que não compreendo ele diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- esforça-te</li> </ul> <p>Ismael: o meu pai já me ensinou boxe. O meu pai está preso. O meu pai já aprendeu boxe.</p> <p>Acharam que tudo o que disseram na outra reunião não precisa de ser segredo.</p> <p>Disseram que queriam guardar o que dizemos e fazemos num portfólio</p> <p>Combinámos o que fazer no dia 19...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-organizar o portfólio</li> <li>- chamar o Israel- vamos a casa dele</li> <li>- falar...</li> <li>- porque não dançamos? (Fátima)</li> </ul> <p>Escolheram ficar sentados em cima das mesas, virados para mim sentada numa cadeira baixinha.</p> <p>Os mais novos iam desenhando, escutando. O Esmael participou, e ia desenhando.</p> <p>Acta feita pelo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“ Falamos dos professores, principalmente de serem racistas</li> <li>“ Falámos do ambiente dos intervalos no colégio</li> <li>“falámos do que nós fazemos nos tempos livres no bairro”</li> <li>“Falámos sobre a Vanessa”</li> </ul> <p>O Esmael falou que não cumpre as regras na escola e que fica muitas vezes de castigo no intervalo” . Diz que quer ser palhaço porque quer que os outros se riam dele” .“No Projecto quero ser Palhaço”</p> <p>Temas abordados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escola – espaço de exclusão – Racismo (verbal, olhar diferente)</li> <li>Questões de género? Casamento das raparigas (prometidas pelos pais –dentro da etnia)</li> </ul> <p>Questões da participação ( direitos/deveres na escola);</p> <p>Bairro (rua, campo futebol, parque) pontos de encontro para os jovens...</p> <p>Questões de ética – direitos humanos( direito a associação e a liberdade de expressão)</p>

Falámos questões da ética... o que pode ser dito... e o que é segredo.. ( O grupo, decide, em função do respeito, pela opinião de cada um)  
 Ética na investigação: respeito, sigilo, das questões abordadas pelas crianças.  
 Combinámos na próxima reunião fazermos:  
 Organizamos o portfolio  
 Vamos chamar o Israel  
 Vamos dançar

<b>REGISTO 19/11/08</b> <b>(gravação 3ª reunião)</b>	
<p>Fátima: Olhe o que eu encontrei! Os direitos da criança.. (mostrando-me um livro velho)          Fabiana: O quê?          Fátima: Os Direitos da Criança          Fabiana: Fixe!          Fátima: E... eu acho importante          (I): porque é que achas importante?          Fátima: Nós tivemos a falar isso, na quarta-feira, e ...estava ali na reciclagem. Leia o número um          (I): porque queres que eu leia o artigo número um?          Fátima: sim é isso          (I): li ...          (I) onde sentem que não estão a ser respeitados? ...          Fátima: raça...na raça          Sara: também na língua, não falamos a mesma língua...          (I) na religião?          Sara: Não, já há muitas pessoas com a nossa religião          (I) vocês são baptizadas?          Sara: não          Fabiana: também não...          Sara: somos quando temos uma certa idade, quando tivermos conscientes que queremos aquilo.          (I) as vossa famílias são praticantes de alguma religião?          Todos: São, Filadélfia, Evangélica, é no Caião, a nossa é no Caião          (I): vamos trazer a Convenção dos Direitos da Criança para lermos?          Mariana: A Fabiana traz amanhã que vai à actividade da Convenção dos Direitos da criança na Universidade.          Fabiana: vou amanhã          (I) : eu trago a Convenção , é um livro que refere todos os Direitos da Criança, também tenho uma História ...          Sara: passamos o Direito nº 1 para uma folha e fica no nosso portfolio.          Retomámos a conversa dos Direitos e...          Sara: quando os professores fizerem alguma coisa chamamos a Polícia, ou às pessoas mais superiores para eles terem mais medo e não fazerem mais isso..          Carina: se me fizerem mal eu chamo a minha mãe ou a</p>	<p>Cantamos os Parabéns ao Pascoal...          Perguntei-lhe o que deseja hoje no dia dos seus anos Pascoal: “Nada de especial ser feliz...”          Costumam festejar os anos?          Carina: Às vezes..          Fátima: Eu nunca festejei          Sara: Eu também não</p> <p>Eu: O que desejam mais          Falar com amigos          Saúde          Divertirmo-nos...</p>  <p>Livro do 1º Ciclo de 1982, “que estava para ir para a reciclagem”</p> <p>Quando eu cheguei, já lá estavam iniciaram a conversa...</p> <p>É difícil face à heterogeneidade (idade) em, ouvir todos, corresponder ao interesse de todos, dar continuidade ao que dizem, por vezes pela interrupção...</p>

policia...

(I): mas acham que podemos fazer outra coisa? Sem ser fazer queixa à policia. Como falámos do Projecto no âmbito do Projecto “Cidade Amigas das Crianças” vocês acham que podemos fazer algum Projecto para mostrar às outras pessoas/ sensibiliza-las dos Direitos das Crianças, e que devem respeitar as diferentes etnias, religiões.. e que se deve cumprir a Lei...

Sara: não sei...

Sara: tentar mostrar o que é que as crianças sofrem com isso

(I) quando os outros têm atitudes de discriminação? E como se pode fazer isso?

Pascoal: Cartazes com desenhos, imagens a chorar. O projecto que eu fiz na escola tirei uma criança que estava a chorar e dizíamos porque é que ela estava a chorar...

Desenhavam... e queriam pôr no portfólio

Sara: mas, num cartaz não se diz o que as crianças sentem

(I): não, então como fazemos

Sara: fazendo um filme um videoclip, tudo bem

(I) como fazemos um filme?

Sara: um videoclip?, filmamos, nós a fazer um teatro ou assim...

Sara: Eu acho que ficava bem nós fazermos um teatro...

Fátima: fazemos um teatro

Todos: acho que sim...

Esmael: sim um teatro

(I):precisamos de ajuda de alguém ?

(Todos): não!

(I) nós somos capazes sozinhos?

(todos): somos!

(I) apresentávamos a quem?

(Todos) na escola, ou aqui no Bairro também, podia ser..

Fabiana: eu acho muito bem

(I): então temos que pensar sobre isso...

Sara: nós nas aulas ou assim, depois uma professora começava assim... a falar para nós ou a bater-nos, sim... depois no intervalo começávamos a falar na nossa língua, assim...dançar...

(I) temos que pensar... o tempo que precisamos

Esmael: eu quero fazer rir as pessoas...prontos...

(I) Carina, explica ao Esmael qual é o tema do nosso teatro

Carina: sobre os Direitos da Criança

(I) vais fazer rir as pessoas como? Sobre os Direitos das Crianças?

Esmael: Não! Prontos! Pode ser sobre os Direitos da Criança

(I) e é para rir?

Esmael: é

(I) através do riso?

Esmael: é misturado com riso, e você disse que tinha um vestido de palhaço

Os mais novos muitas vezes não respondem... ficam em silêncio...



Quiseram fazer “desenhos para o Portfólio”



Notas

(será que esta iniciativa das entrevistas, vai resultar...) como produzimos conhecimento?

Estão conscientes da discriminação em relação a eles, e discutem sistematicamente as suas próprias experiências... e a dos colegas “pretos”... verificaram as contradições entre a retórica e a realidade nas suas vidas.

Como construir conhecimento sobre os direitos das crianças e passar essa informação aos professores e colegas ( é o que desejam...).. tem expressado as suas experiências de terem 8, , 10, 13, 14... anos de serem alunos de uma escola, de viverem em família e de residirem num bairro...

Pensaram métodos (entrevista aos professores aos colegas, às auxiliares... teatro...)

<p>(I) vais dizer coisas sérias, mas com ...</p> <p>Esmael: mas com rir...por exemplo as crianças têm direitos</p> <p>(I) : por exemplo a brincar</p> <p>Esmael: a brincar..prontos...</p> <p>Depois de algum tempo...</p> <p>Esmael: dizer coisas sérias mas com rir, por exemplo... os meninos têm direito de pensar</p> <p>(I) e tu Érica o que achas? sorriu...</p> <p>Carina:Temos que fazer a história , as falas, o cenário...temos que saber mais coisas sobre os direitos das crianças...</p> <p>Esmael: já sei!os meninos têm direito a brincar...atão...</p> <p>(I) : por exemplo as pessoas não devem ...</p> <p>Fátima: bater</p> <p>(I):bater nas crianças... e tu bates num menino?</p> <p>Esmael Ah!Para fazer rir...</p> <p>(I) tens que pensar..</p> <p>Esmael: Ah! Depois logo vejo..</p> <p>Tony: não respondeu</p> <p>Sara: temos que fazer a história, o cenário</p> <p>(I) :vamos trazer a Convenção dos Direitos da Criança para aprendermos mais, para depois podermos saber o que fazer no teatro, se encontrarem mais coisas podem trazer..não podes trazer o teu trabalho Pascoal?</p> <p>Carina: podes pedir ao Stor, de certeza que guardam no armário</p> <p>Pascoal: ainda não entreguei, fiz com uma rapariga e ela vai trazer sexta-feira vamos entregar...</p> <p>Carina: então ainda não podes trazer</p> <p>Sara: o Teatro vai se fixe...vamos trazer “coisas” sobre os direitos das crianças...podemos fazer entrevistas aos colegas... perguntamos, eles dizem e nós escrevemos...</p> <p>Fatima:E aos stores..</p> <p>Carina:E há uma continua que nos trata mal... gostava de lhe perguntar o que ela acha dos direitos das crianças</p> <p>(I)E não acham que devíamos pensar na entrevista?</p> <p>Fátima:Não, não é só perguntar sabes o que são os direitos das crianças? És racista?...</p> <p>(I)de se vos perguntam para que querem saber?</p> <p>Sara:dizemos que é para um Projecto importante que estamos a fazer sobre os direitos das crianças...</p> <p>Sara: eu acho que o Teatro... vai...vai ser fixe</p> <p>Fátima: também acho..</p> <p>Fabiana: também acho..</p> <p>Sara: eu sempre gostei de representar..</p> <p>Carina: também eu..</p> <p>Ismael: Áh! já sei uma coisa... do palhaço</p> <p>(I): diz</p> <p>Esmael: as crianças... têm que ser respeitadas...quando os adultos dão, dão violência o coração das crianças fica partido..</p> <p>Sara: não é partido é magoado.</p>	
--	--

<p>Esmael: magoado... fica magoado...partido e magoado...</p> <p>Mas ainda têm que escrever vocês num papel... se não depois esquecemos...</p> <p>Esmael: quando os adultos fazem violência com as crianças..o coração das crianças fica partido e magoado...</p> <p>(I) o que é que vocês acham disto? O que acham da violência? Alguém é mau para ti?</p> <p>Fabiana: É o irmão</p> <p>Esmael: dão-me chapadas...</p> <p>Desenharam todos depois de os mais novos pedirem...</p> <p>A Iara veio mostrar 3 caracóis que apanhou lá fora, uns disseram que não eram caracóis, mas descobrimos que , estavam escondidos na “casa”</p> <p>Ouvimos música no telemóvel...</p>	
--	--

## REGISTO 26/11/08

### (gravação 4ª reunião)

Explicar ao Israel o que temos vindo a fazer nas nossas reuniões e convidá-lo a participar:

(I) quem quer contar ao Israel do nosso Projecto?

Pascoal: eu não sei explicar

Carina: explicar o quê?estivemos a falar sobre os direitos da criança, sobre o racismo, sobre os namorados... foi, foi verdade (risos...)

(I): mas como é que começou, como é que eu apareci? O que é que eu vos disse?

Carina: vamos fazer um Projecto sobre os Direitos da Criança...

Fátima: Não

Carina: Foi

Fátima: Não

Carina: Sim

Fátima: um Projecto sobre etnia cigana e tivemos a falar sobre o racismo sobre os direitos da criança

(I): Quem decidiu?

(Todos): nós, todos

(I): no âmbito do “projecto Cidade Amiga das Crianças” fomos falando de muitas coisas...tínhamos combinado dançar, mas ainda não fizemos...

Mostrei o Dossier ao Israel, para ver se estava lá o seu nome como participante, se ele queria continuar e se queria acrescentar dados...

(I): o que fizemos na outra quarta? (Lembrar o que fizemos e o que combinámos fazer)

Fátima: O prof. Carlos vinha para dançarmos e depois fugiu...

(I): a Fátima e a Carina querem ler as entrevistas, que fizeram?

Fátima: eu não trouxe entrevistas, trouxe os artigos da Convenção...

Carina: a ler: Professor David” O que achas dos Direitos da criança” (registado por escrito deles)

...

(I): o que acharam destas entrevistas? Ficaram satisfeitas com as respostas, estavam à espera destas respostas sobre o que as pessoas acham sobre os Direitos da Criança, o racismo...

Carina: Não está aqui a Sara para falar...

Mariana: achava interessante saber a visão do Israel sobre a escola, o que é que ainda te está na memória?

Carina: nada?

Mariana: Gostavas de ir à escola?

Israel: gostava de ir à escola, agora não

Mariana: O que gostavas mais de fazer na escola?

Israel : nada, eu não fazia nada..

Mariana: gostavas mais dos intervalos ou de estar numa sala a aprender?

Israel: dos intervalos!... risos...

Carina: isso são todos...risos

Fabiana: pois

Fátima: também depende das aulas...

Mariana:Alguma vez na escola, sentiste que eras rejeitado assim, posto de parte?

Israel: Não

Mariana: o facto de seres de etnia cigana nunca fez que fosses posto de parte?

Israel: não.

Pascoal: ali não! Mas no Colégio...

Fátima: ali (escola 1º Ciclo) não é muito. Mas ali...no colégio

(I): andas-te até que ano?

Israel: só 3º, 2º ano...

Pascoal: riu-se...

(I):Nós já falamos sobre porque é importante ir para a escola

Israel: Em Espinho estive lá até ao 4º ano...tive lá 6 anos em Espinho...até ao 4º ano, depois aí desisti, não fui lá buscar os papeis para aqui e tive que começar tudo de novo...

(I): sentes falta das aprendizagens... de ler, para veres filmes.. na televisão , não sentes que precisavas de aprender mais...

Israel: consigo um bocadinho...claro

Tony: então porque é que não te metes na escola outra vez?

Israel: Agora? Ri-se...14 anos 1º ano?

Mariana: ainda não pode entrar num CEFS, só a partir dos 16 anos

Mariana: 14 anos num 1º Ciclo?

Carina: isso é muita coisa?

Mariana: é muito complicado não é?

Carina: é!

Mariana: O que é que acham que ele ia sentir?

Carina: não sei...eu ia sentir vergonha..não sei!...

Mariana: só depois dos 16 podem ir para o ensino recorrente, como estão a ir os pais, os tios..

(I): mas é obrigatório ir à escola, e quando não vão à escola os professores fazem queixa, à Comissão de Protecção de Menores...isso já te aconteceu, já fizeram queixa na escola? Nunca te vieram chamar para ires à escola?

Israel: já.

(I):os teus pais não são penalizados por tu não ires à escola

Israel:o meu pai vem ter comigo...faz tudo..., mas eu não quero, menti ao meu pai que ia para a escola...

(I): já vieram (policia, técnicos Segurança Social) falar contigo para ires à escola?

Israel: já, mas eu não estava em casa

Fabiana: eu tenho um primo que não quer ir à escola, ele foi..

Tony. Iah! Ele foi para o Colégio Interno

Fátima: foi o quê? Tá para ir?

Carina: Mandaram-lhe uma carta, para ser apresentado lá no Colégio interno.Ele também faz asneiras...

(I): o que pensas fazer até teres 16 anos? Ninguém te ajuda a continuar a estudar?

Israel:claro..

(I):Sem ires à escola não vez outra maneira de continuares a aprender?

Israel: até lá não sei?

Carina: com 16 anos podes tirar um curso...

(I): porque tens tanta resistência a ir à escola?

Israel: não vou à escola, porque tenho vergonha...

(I): como passas o teu tempo? Se quiseses contar?

Carina: a dormir!...(risos)

Israel: A dormir ...não... a ir para a feira às seis da manhã!

(I): o que fazes na feira?

Israel: monto a barraca, trocos...(risos)

(I): o que vendem?

Israel: camisas..e casacos...



Carina: isso custa muito...

(I): tu mexes no dinheiro?

Israel: às vezes, quando a conta é mais fácil...

(I): és capaz de resolver isso?

Israel: Faço..

(I): conheces, o dinheiro todo?

Israel: claro...conheço

(I): sabes fazer os trocos?

Israel: mais ou menos?

(I): tens uma máquina de calcular? Nas feiras não usam?

Risos de todos...

Carina: é tudo de cabeça, vamos estar agora com a máquina... (risos...)

Fabiana: vi na televisão que os feirantes têm a sua própria calculadora na cabeça...

(I): tens computador em casa?

Israel: vou ter... para o Natal

(I): achas que vai ser fácil? Vais ter Internet? Internet é preciso Ler!

Israel: computador eu consigo mexer, escrevo e essencial

Tony: Eu também vou ter um Magalhães, calhou-me o escalão A, vai pagar a escola

Fabiana: Escalão A não paga nada...

Israel: Computador e a Net são aí uns 70 Euros

Carina: é a prestações...

Carina: é como o Samuel, veio muito dinheiro para pagar da Internet, quase 50 contos.

Fabiana: pago 5 euros por mês da internet

(I): Tens amigos que saem da escola sem saber ler, escrever, antes da escolaridade obrigatória

Israel: não conheço...

(I): Fátima, escreveste sobre o Direito à educação?

Fátima: sim!

(I): era para ler ao Israel, qual é o artigo, vamos descobrir o Direito à Educação

Fabiana: tá qui...

Fátima: sim tenho aqui também...artigo 28º leu:A criança tem o direito à educação. O ensino básico deve ser gratuito e a criança não deve deixar de ir à escola, também deve ter possibilidade de frequenta o ensino secundário.

Carina: sim também..

(I): é um direito...O que achas deste direito? Não estás a ter esse direito...

Israel: sorriu e não respondeu...

(I): não tens o tempo de estar com os amigos , estar junto dos rapazes da tua idade.. não tens esses momentos ou juntas-te com os do Bairro...

Israel: à tarde por volta das 5h

(I): e para ti é suficiente?

Israel: é sempre a mesma coisa!

(I): qualquer dia vais-te casar!

Risos de todos

(I): já falamos aqui dos casamentos, por isso ...já tens namorada combinada (acenou que sim com a cabeça)...podes-te casar com que idade?

Israel: 19, 20, 21

(I): e ficas a viver com quem? Com os pais?

Israel: não, já tenho a minha vida e vou...alugo uma casa...

(I): já tens Projectos?

Carina: ri-se

Carina: não...

(I): a Fátima já tem Projectos

Fátima: eu já...

Carina: como Projectos ?

(I): o que gostavas daqui para a frente? e no âmbito dos Direitos, também temos direitos a ter sonhos..

Carina: não sei !

(I): ainda não pensas-te nisso?

Carina: não!

(I): e tu Pascoal?  
Pascoal: não!  
(I): estás a viver o momento de agora que é estudar, ter amigos e ser feliz, que foi o que disses-te quando fizeste anos...  
(I): disses-te que ias à tua vida? Como estás a pensar “sustentar” a tua família?  
Israel: trabalhar, nas feiras, sozinho...  
(I): aprendes com o teu pai, passa de geração em geração..  
Israel : claro!  
(I): agora lembrei-me de uma coisa, não vais ficar triste? E a carta de condução?  
Israel: isso é que vai ser! A carta (risos)  
Pascoal: compra-se...  
Israel: comprar a carta... risos... foi o meu primo em Lisboa  
(I): compra-se? Achas isso correcto? estamos a falar nos direitos, quem conduz tem muitos direitos e obrigações...  
Pascoal: saber os sinais,  
(I): se compras a carta como é que vais ter esse conhecimento?  
Pascoal: tem que aprender com o pai...tão!  
(I): então e os deveres?  
Pascoal: ou estuda-se...  
Carina: um primo meu foi para Espanha tirar a carta lá é mais fácil...  
Mariana: e cá vale?  
Pascoal. Troca-se...  
Fátima: ele faz a carta lá né... e quando vier para cá troca por portuguesa.  
Carina: o meu cunhado só tem o 3º ano e tirou a carta...  
(I): é porque sabe ler e escrever...  
....  
(I): o que nos falta Fátima ? não mostraste todo o teu trabalho..  
Fátima: foi sozinha  
(I): o que é? essas folhas todas?  
Fátima: artigos da Convenção e eu tirei da Net  
(I): copias-te da Net? tiveste muito trabalho a escrever tudo!  
Fátima: porque não tinha tinteiro  
(I): quantos artigos escreveste? Escreveste todos seguidos?  
Fátima: não... saltei  
(I): porque fizeste isso? Escolhes-te os que gostavas mais? Os que achas-te mais importantes?  
Fátima: sim... o 1º (leu...)” A criança tem todos os direitos, seja qual for a raça, sexo, língua ou religião, não importa o país onde nasceu, se tiver alguma deficiência, se for rico ou pobre (não tirou o site na NET)  
....  
Fabiana, Érica, Esmael foram foi à Universidade  
Esmael: tivemos lá a falar, falávamos sobre a escola, tavam a perguntar se eu chateava a minha professora, é irmã da professora ... fizemos a boneca, era uma boneca preta, lanchamos, fizemos o bilhete de identidade o nome dos pais e o apelido da Convenção,  
Fabiana: fizemos o bilhete de identidade da Convenção  
Mariana: era um dia especial?  
Todos: era um dia especial, dia dos Direitos da criança..  
Ismael: era, foi um dia de anos...da Convenção  
Mariana: cantaram os parabéns?  
Todos: sim  
(I): quantos anos fez?  
Todos: 19  
(I): Porque é que a Convenção é importante?  
Esmael: veio, veio, veio dar-nos os Direitos da criança  
...  
Esmael: o palhaço faz rir, vai falar dos Direitos da criança  
(I): qual Direito?  
Esmael o de brincar, fazer experiências

Observações
<p>Veio o Israel ...</p> <p>Todos tiveram conhecimento do que tratamos na outra reunião, a Fabiana leu</p> <p>Importante para eles que fique registado o nome de quem disse</p> <p>Ver as questões que colocaram aos professores na entrevista</p> <p><b><i>Combinámos</i></b></p> <p>Explorar o livro da Convenção;</p> <p>O livro “Conhece os teus direitos!”;</p> <p>E o Poema de Matilde Rosa Araújo</p> <p>Combinamos ver um Power Point da Convenção;</p> <p>Cartaz sobre os direitos das crianças</p>

**Entrevistas que realizaram no contexto escolar:**

Prof. David de Música

P. O que acha sobre os direitos da criança?

R. Deve ter tempo para brincar, e ter o conforto de uma família.

P. O que acha sobre o racismo?

R. Acha que deve haver respeito, compreensão entre todos os povos, sejam eles brancos, negros, etc...  
Sejam todos diferentes ou todos iguais.

Rafaela turma

P. Alguma vez foste racista?

R. Já, há sei lá não me chateis, deixa-me fazer a correção.

Andre' turma

P. O que achas sobre o Racismo?

R. Acha sabes o que quer dizer o racismo? um prof. que disse isso não era África (riu-se) e no ano passado o prof. gaga ele disse-me tipo se eu levanta-se o dedo ele disse# para primeiro eu mudar de cor e depois falava com ele (riu-se)

Raquel Duarte

P. O que achas sobre o Racismo?

R. Acha que as pessoas não devem ser racistas porque nunca se sabe se nós não vamos precisar de alguém de raça.

Mário Sérgio

P. O que achas sobre o Racismo?

R. Acho que é injusto porque todos nós somos humanos

Sérgio Marques

P. O que achas sobre o Racismo?

R. É uma ideia primitiva.

Yeni

P. O que achas sobre o Racismo?

R. Pela minha opinião acho injusto porque as pessoas nascem iguais e são humanas essa é a minha opinião.

P. O que achas sobre o Racismo?

R. as crianças da criança tem direito à vida toda a gente tem direito, a criança tem direito a ser criança.

Vanessa

P. O que achas sobre os direitos da criança?

R. A criança deve ter tudo.

P. O que achas sobre o Racismo?

R. É coisa que nem se quer devia existir a pessoa é um ser humano tem de aceitar as pessoas como são.

Cátia turma

P. O que achas sobre os direitos da criança?

R. carinho, amor dos pais ou de alguém, dever ter comida e roupa lavada sei lá...

Loque achas sobre o Racismo?

R. tão que as pessoas pensassem ser iguais sei lá, mas sei neste momento não falo mais.

Vânia turma

P. o que achas sobre o Racismo?

R. horrível e só isso não sei porque essa palavra existe.

P. o que achas sobre os direitos da criança?

R. As crianças nem deviam ter deveres.

Prof. David de EV.

P. o que acha sobre o Racismo?

R. existem mas não são aplicados.

P. o que acha sobre o Racismo?

R. Infelizmente nos dias que correm ainda existe.



Filipa

P. que achas sobre os direitos da criança?

R. Acha que deve ter educação, amor, assistência médica. Acha que ~~deve~~ a criança ~~deve~~ ter respeito e também tem que respeitar as mesmas pessoas ~~mas também~~

P. que achas sobre o racismo?

R. Acha que existe racismo na sociedade desnecessária as escolas também têm a tentar resolver isso no geral há haver um combate sobre o racismo acha que é uma falta de informação as pessoas que são racistas são ignorantes acha que devem abrir a mentalidade das pessoas.

Prof. Catarina de Inglês

P. que acha sobre os direitos da criança?

R. Tem direitos de brincar, respeitadas e poderem crescer de forma feliz.

P. que acha sobre o racismo?

R. é mau as pessoas devem ~~se~~ respeitar as pessoas de cor e mesma raça mas muitas vezes o racismo começa pelas pessoas "diferentes".

Andreia

P. que acha sobre o racismo?

R. Depende de cada um cada um pensa como quer e isso é que faz ser racista.

P. que acha sobre os direitos da criança?

R. Uma criança divertir-se, sair com os amigos sim por hoje em dia as crianças de 12, 13 anos já saem à noite.

Fátima: "artigos da Convenção que eu tirei da Net".



Artigo 1 - Todas as pessoas com menos de 18 anos têm todos os direitos escritos nesta convenção.

Artigo 2 - A criança tem todos esses direitos seja qual for a raça, sexo, língua ou religião. Não importa o país onde nasceu, se tiver alguma deficiência, se for rico ou pobre.

Artigo 3 - Quando um adulto tem qualquer laço familiar, ou responsabilidade sobre uma criança deverá fazer o que for melhor para ela.

Artigo 6 - Toda a gente deve conhecer o que tem direito à vida.

Artigo 7 - Tem direito a um nome e a ser registado, quer dizer, o nome, e dos pais e a data em que nasceu, devem ser registados. A criança tem direito a uma nacionalidade e o direito de conhecer, e ser educado pelos seus pais.

Artigo 9 - Não deve ser separado dos seus pais, excepto se for para o seu próprio bem, como por exemplo, no caso dos pais da criança o maltratarem ou não cuidarem dela. Se decidirem separar-se, a criança tem de ficar a viver com um deles, mas tem o direito de contactar facilmente com os dois.

- Artigo 11 - A criança não deve ser rapto mas, se tal acontecer, o governo deve fazer de tudo o que for possível para libertar a criança.
- Artigo 12 - Quando os adultos tomarem qualquer decisão que possa afectar a vida da criança, ela tem todo o direito a dar a sua opinião e os adultos devem ouvir seriamente o que ela diz.
- Artigo 13 - A criança tem direito a descobrir coisas e dizer o que pensa através da fala, da escrita, da expressão artística, etc..., excepto se, ao fazê-lo estiver a interferir com <sup>direitos dos</sup> outros.
- Artigo 14 - A criança tem direito à liberdade de pensamento e a praticar a religião que quer. Os pais devem ajudar a criança a compreender o que está certo e o que está errado.
- Artigo 15 - A criança tem o direito a reunir-se com outras pessoas e a criar grupos ou associações, desde que não viole os direitos dos outros.
- Artigo 16 - A criança tem direito à privacidade. Pode ter coisas como, por exemplo, um diário que mais ninguém tem licença para ler.
- Artigo 17 - A criança tem direito a ser informado sobre o que se passa no mundo através da rádio, dos jornais, da televisão, de livros, etc... Os adultos devem ter a preocupação de que a criança compreenda a informação que recebe.
- Artigo 18 - Os pais da criança devem educar, procurando fazer o que é melhor para ela.



Artigo 20 - Se a criança não tiver pais, ou se não for seguro que a criança viva com eles, tem o direito a protecção e ajuda especiais.

Artigo 21 - Caso a criança tenha de ser adoptado, os adultos devem procurar ter o máximo de garantias de que tudo é feito da melhor maneira para a criança.

Artigo 22 - Se a criança for refugiada (se tiver de abandonar os seus pais por razões de segurança), tem o direito a protecção e ajuda especiais.

Artigo 23 - No caso de a criança ser deficiente, tem direito a cuidados e educação especial, que ajudem a crescer do mesmo modo que as outras crianças.

Artigo 24 - A criança tem direito à saúde. Quer dizer que, ~~se estiver doente~~, se a criança tiver doente, deve ter acesso a cuidados médicos e medicamentos. Os adultos devem fazer tudo para evitar que a criança adoça, dando-lhe uma alimentação conveniente e cuidando bem delas.

Artigo 24 - A criança tem o direito a um nível de vida digno. Quer dizer que os pais da criança devem procurar que não lhe falte comida, roupa, casa, etc. Se os pais não tiverem meios suficientes para estas despesas, o governo deve ajudar.

~~Artigo 28~~ Artigo 28 - A criança tem o direito à educação. O ensino básico deve ser gratuito ~~e não deve~~ e a criança não deve deixar de ir à escola. Também deve ter possibilidade de frequentar o ensino secundário.

Artigo 29 - A educação tem como objectivo desenvolver a personalidade da criança, talentos e aptidões mentais e físicas. A educação deve, também, para preparar que a criança seja um cidadão informado, autónomo, responsável, tolerante e respeitador dos direitos dos outros.

Artigo 30 - Se a criança pertencer a uma minoria, tem o direito de viver de acordo com a sua cultura, praticar a sua religião e falar a sua própria língua.

Artigo 31 - A criança tem o direito a brincar.

Artigo 32 - A criança tem o direito a protecção contra a exploração económica, ou seja, não deve trabalhar em condições ou locais que ponham em risco a saúde ou a educação da criança. A lei portuguesa diz que nenhuma criança com menos de 16 anos deve estar empregada.

Artigo 33 - A criança tem direito a ser protegida contra o consumo de tráfico de droga.

Artigo 34 - A criança tem o direito a ser protegido contra abusos sexuais. Quer dizer que ninguém pode fazer nada ao corpo da criança como, por exemplo, tocar, tirar fotografias contra a sua vontade ou obrigá-la a dizer ou fazer coisas que a criança não quer.

Artigo 35 - Ninguém pode raptar ou vender uma criança.

Artigo 37 - A criança não deveria ser presa, excepto como medida de último recurso, e, nesse caso, a criança tem o direito a cuidados próprios para a sua idade e visitas regulares da sua família.

Artigo 38 - A criança tem o direito a proteção em situação de guerra.

Artigo 39 - Uma criança vítima de maus tratos ou negligência, numa guerra ou em qualquer outra circunstância, tem o direito a proteção e cuidados especiais.

Artigo 40 - Se a criança for acusado de ter cometido algum crime, tem direito a defender-se. No tribunal, a polícia, os advogados e os juizes devem tratar com respeito a criança e procurar que compreenda<sup>o</sup> que se está a passar consigo.

Artigo 42 - todos os adultos e crianças devem conhecer esta convenção. A criança tem direito a compreender os seus direitos e os adultos também.



Desenhos para o portefolio: estar junto é também gostar de ser valorizado e fazer coisas de que gostamos, usar sem restrições os marcadores grossos, a cola, recortar, pintar, mesmo quando se nota uma maior confiança numa forma de expressão estereotipada e uma insegurança no que gostaríamos de representar.

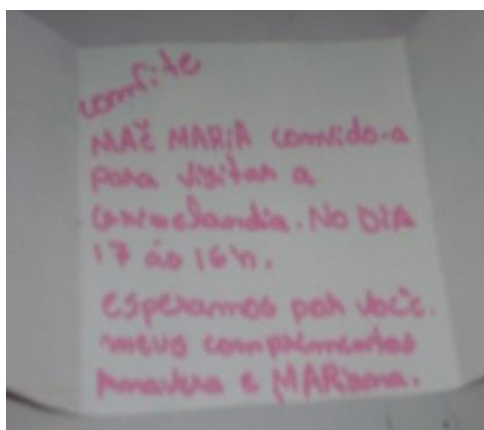
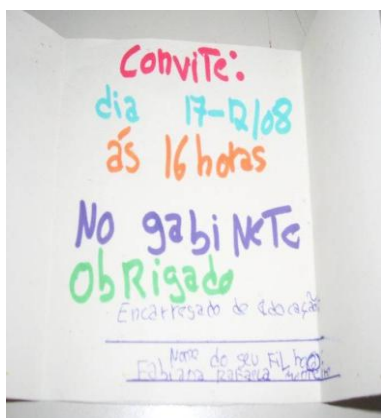
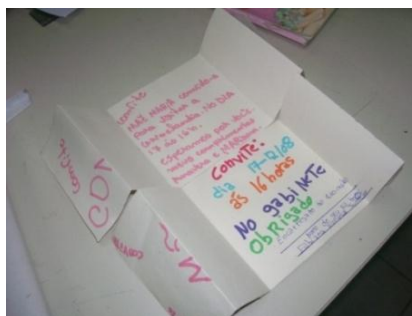


O Palhaço que o Esmael desenhóu para começar o planeamento do seu “Teatro”

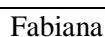
REGISTO 3/12/08 (gravação 5ª reunião)	Observações
<p>...</p> <p>(I): no dia 17 é para contarem às mães o que andam a fazer, e o que vamos fazer às quartas-feira, nas reuniões, para nos darem autorização... o que vamos dizer às mães?</p> <p>Pascoal: não sei!!! Ri-se</p> <p>Carina: venho por este meio, informar...</p> <p>(I): na reunião de quarta-feira...</p> <p>Carina: Ah... mãe venho por este meio informar,</p> <p>Carina: mãe! Nós tamos aqui, para vos explicar,</p> <p>Pascoal: o que tivemos a fazer aqui..</p> <p>Carina: o que tivemos a fazer</p> <p>Pascoal: nas quartas-feiras</p> <p>Carina:na Grinelandia todas as quartas</p> <p>(I): convidei-vos para ...</p> <p>Pascoal: Para fazer o Projecto sobre os Direitos das crianças</p> <p>Fátima: e nós convidamo-la, as mães, para vir cá para... ajudem-me</p> <p>Fabiana: vamos fazer um teatro sobre os Direitos da criança...tenho lá um cartaz sobre os direitos da criança</p> <p>(I): traz para lermos...</p> <p>Pascoal: e os convites? Falámos do racismo...</p> <p>Augusto: falámos da família, jogámos o jogo do computador...</p> <p>(I): estás a fazer o convite Fátima? Fixe.Trazemos um “mimo” para oferecer à mães, bolachas, biscoitos...</p> <p>Pascoal: a minha mãe gosta mais de chocolate...</p> <p>Mariana: tenho lá bombons...</p> <p>Pascoal: não traga nada senão a minha mãe não cabe na porta</p>	<p>Muita dificuldade em fazer o feedback do que foi feito...</p> <p>Os mais novos gostam de cantar para o gravador... cantaram uma canção de Natal</p> <p>Fizeram os convites para as mães virem à reunião</p> <p>Desenharam, escreveram sobre a família, os amigos, a escola o bairro</p> <p>Conversar.... descrever a família, os elementos, a função de cada um, história da família</p> <p>Avós, mães... o que faziam o que fazem... o que desejam que os filhos façam...</p> <p>Que desejos lhes concedem, que liberdades lhe concedem, que obrigações lhe exigem</p> <p>Escola- espaços que gostam de frequentar na escola</p> <p>o que gostam de fazer</p> <p>o que menos gostam de fazer</p> <p>que amigos têm na escola</p> <p>aprender para quê?</p> <p>Participação na escola, como, quando?</p> <p>Bairro</p> <p>Espaços que gostam de frequentar</p> <p>O que há</p> <p>O que gostariam de ter que não há</p> <p>Que saídas fazem ? Onde</p> <p>Com quem?</p> <p>Amigos</p> <p>Quem são?</p>

	<p>O que podem contar</p> <p>Fazer folha de dados biográficos</p> <p>Opinião sobre os Direitos de Protecção, Provisão e Participação</p> <p><b>Próxima reunião:</b> Convidar as mães</p> <p>Propor-lhes que sejam eles a comunicar às mães o que têm feito para quê, com que objectivo</p>
--	--

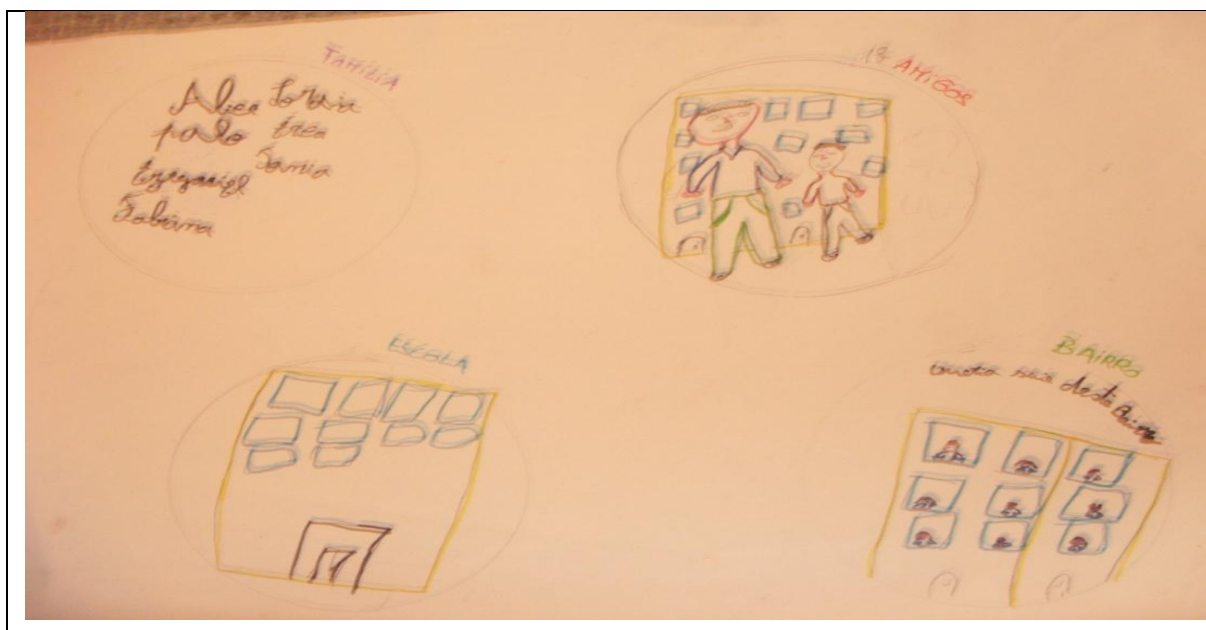
**Elaboração dos Convites para as famílias ... Contar-lhe o que estamos a fazer**



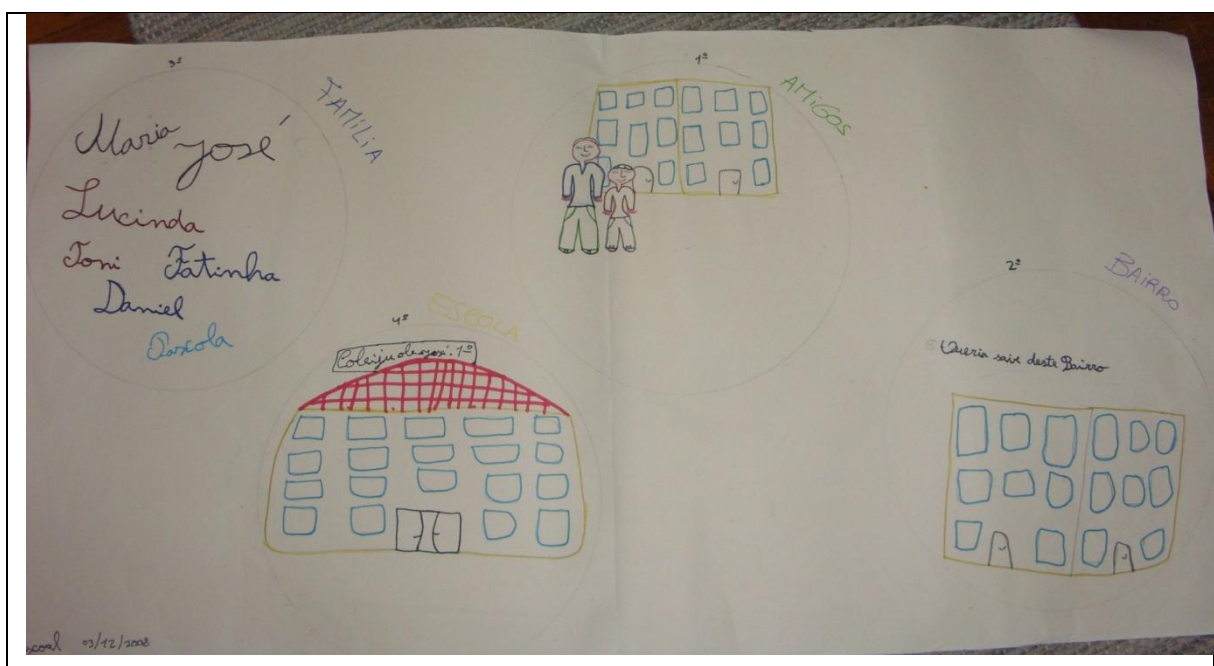
### O QUE CONSIDERAM MAIS IMPORTANTE



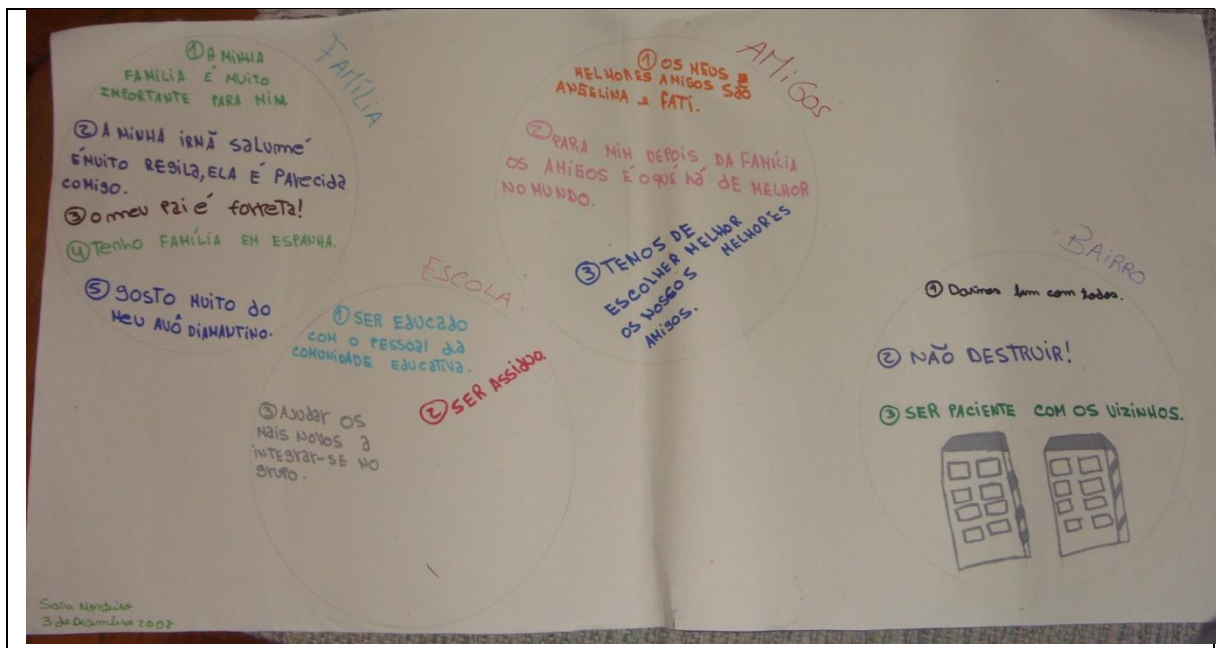




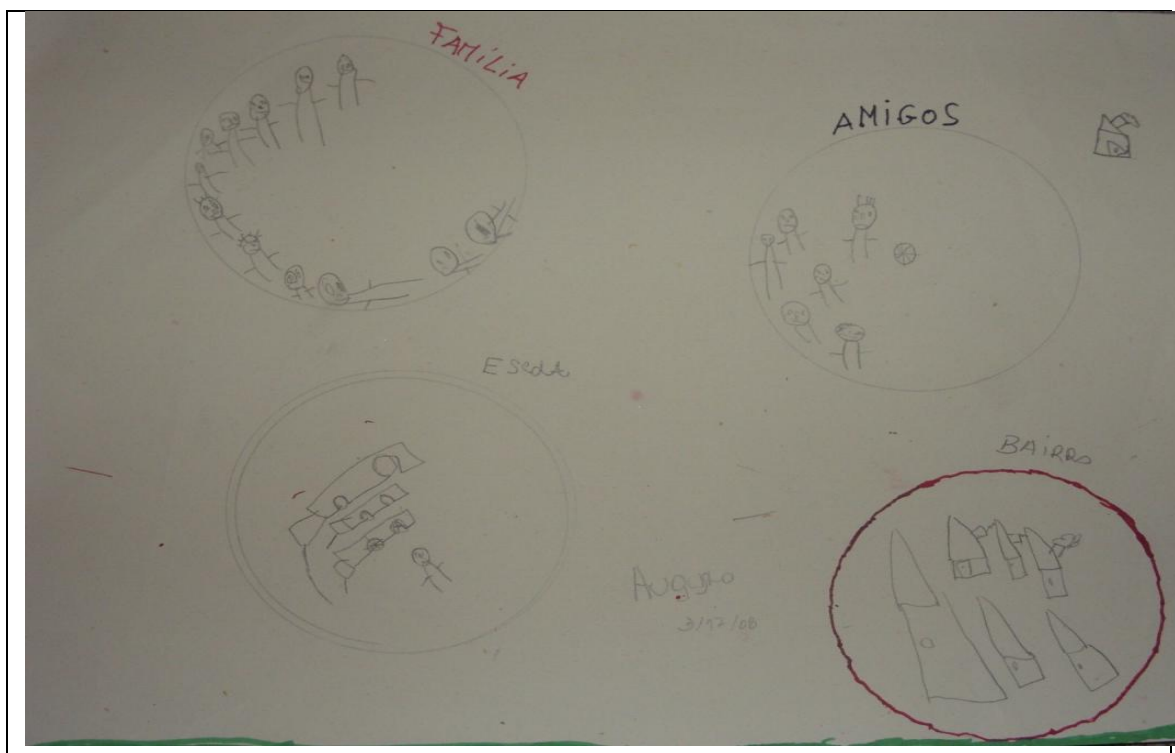
Érica



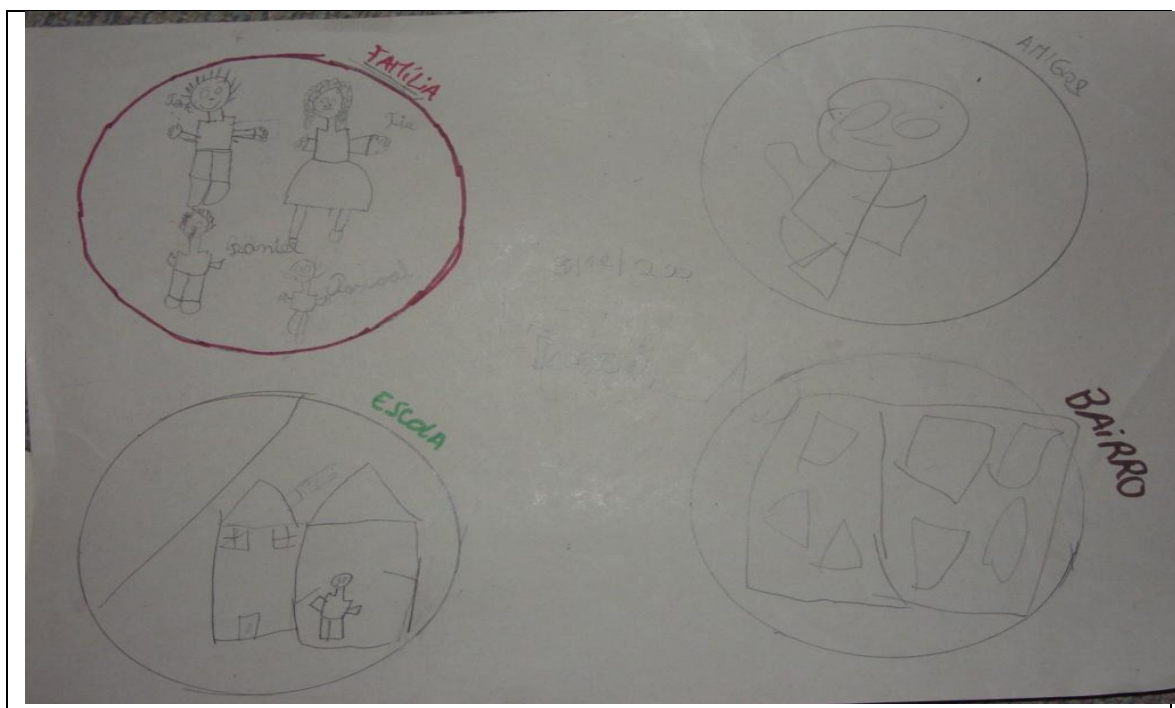
Pascoal



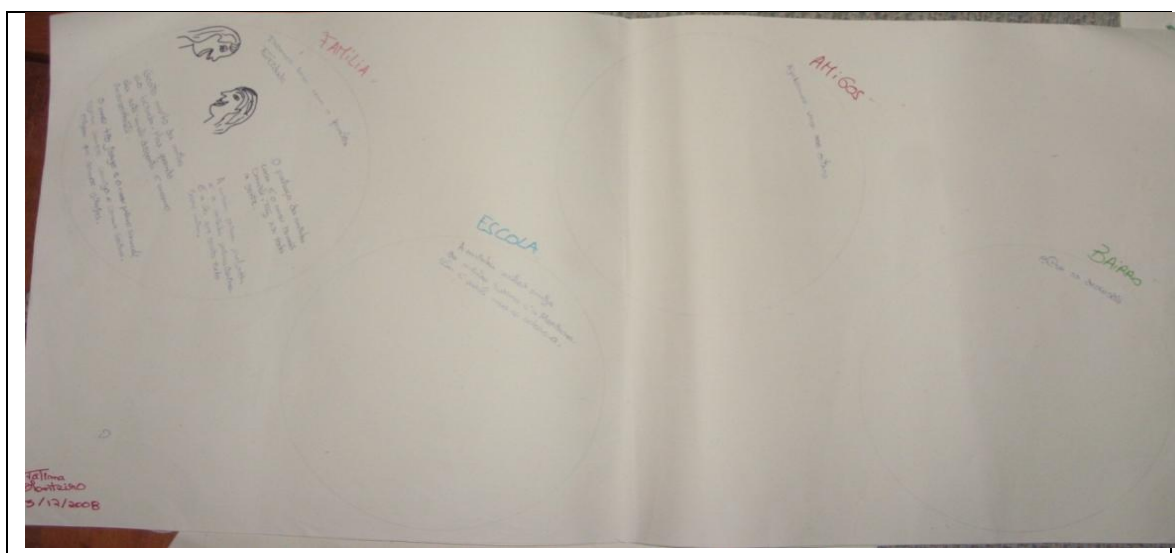
Sara



Augusto



Toni



Fátima

### Disseram:

**Família:** Ter pais...ter casa...os muitos irmãos...o avô e a avó... o nome de todos...a minha família é muito importante para mim...o meu pai é forreta...tenho família em Espanha...gosto muito do meu avô Diamantino...gosto muito da minha avó Lucinda , mas quando ela está mal disposta é insuportável...darmo-nos bem com a família..às vezes quando estou triste a minha mãe vem animar-me..na minha casa vimos sempre as novelas e os Programas “tá agravar, “ Não há crise”

**Escola:** divertirmo-nos...dançar e ouvir música...não a partir as coisas...ir à escola para aprender... ser educado com o pessoal da escola...ajudar os mais novos a integrar-se no grupo... ser assíduo...não

devemos confiar em pessoas desconhecidas...na escola nós damos nomes aos professores...devemos confiar nos professores

**Amigos:** é para dar apoio... são a Fatinha e a Tatiana...no bairro...temos de escolher melhor os nossos amigos... depois da família os amigos é o que há de melhor no Mundo...ajudarmo-nos uns aos outros...tenho muitos amigos(a)... confiam todos em mim...quando estou triste eles dão-me apoio...

**Bairro:** respeitar as pessoas...não bater aos vizinhos, não destruir...gosto mais ou menos de morar no bairro...gostava de namorar no bairro...ter um parque completo...queria sair deste bairro...ser paciente com os vizinhos...não destruir...evitar as discussões...nas quartas vou sempre para a Grinelândia fazer um Projecto ...o meu avô todas os dias antes de se deitar vai dar uma volta pelo bairro , se não fizer isso não conseguir dormir...

<b>REUNIÃO 7/12/08</b> <b>(Árvore Genealógica)</b>	<b>Observações</b>
<p>Algumas mães não puderam vir- adiou-se a reunião Propusemos descobrir/pensar na família de cada um através do desenho da árvore genealógica. E como na Convenção dos Direitos da Criança se diz que o Estado deve respeitar a família.</p> <p>Sendo que a Convenção dos Direitos da Criança refere no direito que toda a criança tem a uma família A Carina disse:a árvore genealógica, onde nós metemos os nomes dos nossos familiares, é uma árvore que faz uma família.. Esmael: avô materno e avô paterno Carina: comecei por mim, pelas minhas irmãs, quadrados com nomes, depois meti o nome dos meus pais, os irmãos dos pais , os tios, os primos, debaixo dos pais, depois por cima meti os avós, os avós maternos e os avós paternos... Ismael: e, o teu cunhado? Carina: não entra, porque veio de outra família Carina: tantos primos que eu tenho, veja lá 4 deste, 5 deste (dos tios) ... Carina: Recebemos prendas no Natal e no Ano Novo, porque nós lá na Igreja, fazemos uma brincadeira do ano Novo, temos um papel crianças e adultos... escreve o nome, tem muitos nomes né, depois partimos assim, dobramos e o que tirar, tem que dar uma prenda.. Pascoal: você dá e recebe</p>	<p>A família como uma entidade que o Estado deve respeitar”...<i>respeitando os direitos e responsabilidades dos pais e da família alargada na orientação da criança de uma forma que corresponde ao desenvolvimento das suas capacidades.</i>” (artº 5)</p> <p>Desenharam árvore genealógica Ajudaram-se mutuamente, registando parentes/familiares que estão noutras terras, nomeando-as, e o parentesco entre eles..</p> <p>Aprendemos os símbolos (feminino; masculino) A Carina ajudou o Tony e o Augusto Quiseram utilizar lápis de carvão</p> <p>A família, a família alargada, parentesco elo fundamental da etnia, reflecte-se na conversa das crianças</p>

Nas férias também não vamos passear nem nada, ficamos em casa

Fabiana falou para o gravador..

Sou a Fabiana, tenho 9 anos, ando no 4º ano, ando na escola dos Areais, o meu pai chama-se Paulo, a minha mãe chama-se Alice...chau, beijinhos

A Carina tem 12 anos, ela anda no 5º ano no Colégio S. José o seu pai chama-se Jorge a mãe Ermelinda, O Pascoal anda no 5º ano no Colégio S. José, tem 13 anos, sua mãe chama-se Maria, seu pai chama-se José..

O Augusto anda na Pré tem cinco anos, o seu pai chama-se Eliseu, a sua mãe chama-se Alexandra, tem uma irmã chamada Jussara Paula..

O Esmael tem 8 anos anda no 3º ano na escola dos Areais a sua mãe chama-se Fernanda, o seu pai chama-se Paulo... chau beijinhos...

A Érica tem 7 anos, anda no 2º ano, anda na escola dos Areias, a sua mãe chama-se Álice e o teu pai? (perguntou à Érica)... e seu pai chama-se Paulo... chau

O Tony tem 8 anos a sua mãe chama-se Fátima e seu pai Arménio

Todos os que eu disse os nomes os anos todo és meus primos, chau beijinhos...

Perguntas....

Augusto: moro com a mãe,(Alexandra) pai,(Eliseu) irmã,(Jussara) avô, Augusto) avó (Constança).Eu tenho a Playstation 3

(I): qual o trabalho do teu pai: ele vai à feira com a mãe?

Fabiana: é vendedor, vende calças, boxers

(I): quando vão para a feira ficas com quem?

Augusto: avô

(I): o que gostas mais de brincar na Pré?

Augusto: Computador... e na casinha...o jogo do ursinho...já não me lembro mais...faz de conta que vou à praia

(I): é quem é o teu amigo lá?

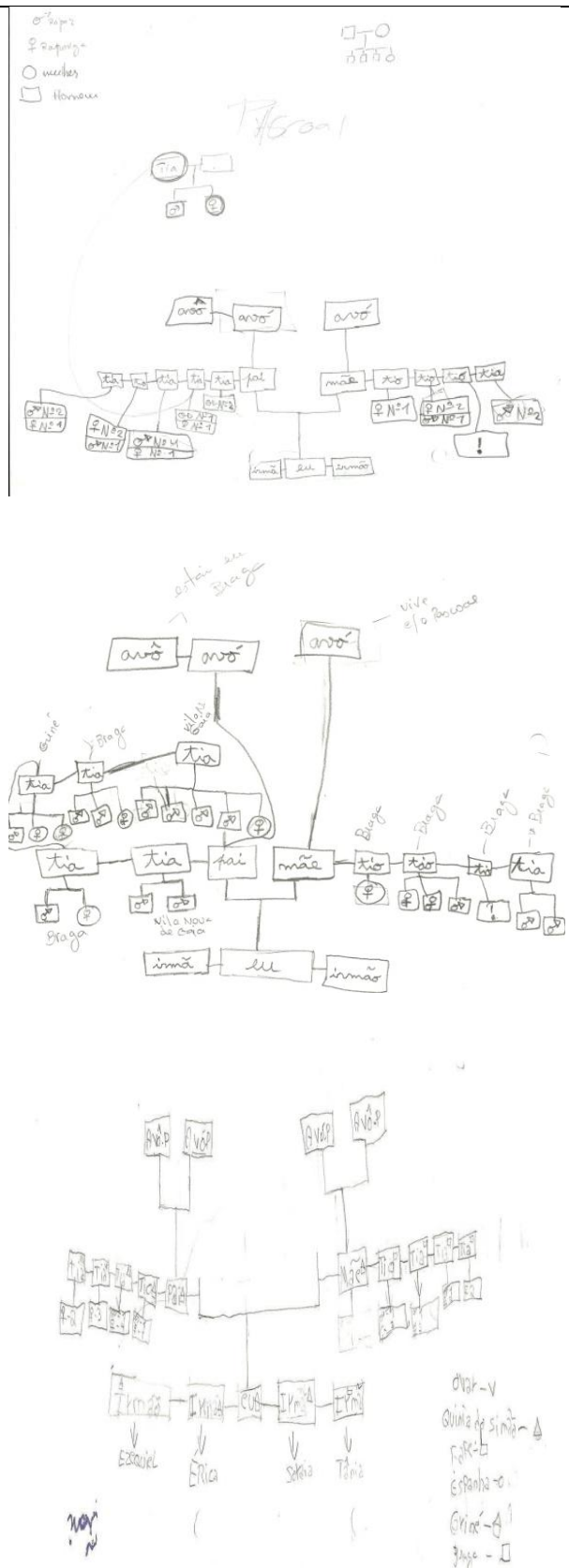
Augusto: é o irmão da Erica que vem para ali, para a Pré é o Ezequiel...

(I): és primo da Erica e Ezequiel e da Fabiana e do Ismael, e da Carina

Carina: mas não é primo direito

Combinamos data do próximo encontro:

Reunião com as mães





### **Dramatização do “PRESÉPIO”**

Artº 30 “ se pertenceres a uma minoria, tens o direito de viver de acordo com a tua cultura, praticar a tua religião e falar a tua própria língua”

Artº 31” tens o direito de brincar”

O exterior como espaço de acontecimentos. Estar junto das crianças para comunicar com elas. A dramatização de um “presépio vivo”. As suas experiências tornadas significativas.

A Érica, liderou destinando papeis e ajudando na representação “ O menino, a mãe e o pai a vaca e o burro” A simplicidade da representação, ninguém sugeriu acessórios.



## REUNIÃO 17/12

Reunião com as mães... e mais “conversas” sem mães

...

Fátima: nós juntamo-nos, para falar às quartas-feiras às quatro horas, estivemos a falar dos Direitos da Criança, apresentamo-nos,

Esmael: falámos do que queríamos ser...

Carina: sobre a etnia cigana

Esmael: dos namorados..

Carina: e no Projecto Cidade Amiga das crianças...

Fátima: falamos sobre nós, sobre a nossa família, sobre a escola, sobre as aulas, professores, sobre o racismo... e mais...

(I): decidimos que o que queríamos tratar neste Projecto era....

Fátima: os Direitos da Criança

(I): porque vocês acharam... porque foram para os Direitos?...acharam principalmente que na escola eram ...

Carina: porque falamos do racismo na escola

(I): acharam que na escola havia discriminação em relação a vocês e a crianças de diferentes etnias

Mariana: expliquem o que é isso do racismo...que se passa na escola?

Carina:o que se passa? Quando os colegas chamam...

Esmael: olha! Quem me chamam nomes, olha! Quem me empurra ou isso leva na boca também...

Mães riram-se...

(I): eles empurraram-te porquê?

Esmael: atão! Porque eu não faço nada... tou descansado lá... eu sou meigo...péra aí eu sou meigo, sou meiguinho, mas quando me fazem alguma coisa já não sou...já mudo... voz grossa pausada

Mariana: e ser de etnia cigana faz diferença para isso?

Carina, Fátima: faz, faz ...

(I): porquê?

Fátima: porque os outros pensam que nós somos diferentes

Carina: nós somos de pele carne e osso..

Fátima: mas eu não estava a falar disso...

(I): então qual é a diferença?

Fátima: não sei

Carina: não há diferenças...

Esmael: olha! Olha! Diz-se assim... os outros pensam que somos diferentes, mas não somos, somos diferentes por fora, mas por dentro já somos iguais...

Mariana: Eu sou igual a ti por dentro?

Esmael: tens um coração igual ao meu, olhos, tens coisas interiores iguais ao meu...

Mãe: menos uma coisa

Risos

(I): e falamos só dos colegas?

Fátima: dos professores, são racistas

(I): acham que os professores, de alguma maneira vos tratam de maneira diferente...falamos nos direitos de participação, nos diferentes direitos, entre eles o da não discriminação, e que os Direitos são para respeitar ... A Fátima trouxe artigos sobre os Direitos e no artigo nº1 dizia...

Fátima: que ninguém deve ser discriminado, por causa da raça, cor, sexo, língua, religião ou nas opiniões ( liam os artigos recolhidos que estava no portfolio..

(I): também dissemos que temos o direito de participar e de dizer que não concordamos com algumas coisas que nos fazem... então qual foi a forma que vocês encontraram para dizer aos outros que estamos descontentes com a forma como vos tratam, vos discriminam...

Fátima: fazendo o teatro...

Carina: e éramos para fazer isso, e vamos fazer...

(I): vamos fazer um texto sobre os direitos da Criança e a forma como sentem que são discriminados, ensaiar...

Carina: até fizemos entrevistas..., lá na escola aos professores e aos colegas...

(I): agora queríamos pedir-vos autorização para continuar...falámos que é importante que dêem a conhecer a cultura cigana, quem são, o que gostam de fazer coisas.... Poderem falar com os pais, com os avós sobre o

percurso de vida de cada um.

(I): têm consciência enquanto pais que eles são discriminados?

As mães encolhiam-se...

(I): são chamados à escola?

Mãe: para saber as notas deles!

Marina: e para receberem elogios?

Carina: ah! a mim já! A minha mãe chamou-me... a minha EVT..

(I): a perspectiva deles é diferente... vocês (as mães) não referem essa discriminação

Nem aqui no bairro... o que eles sentem... foram eles que quiseram tratar a questão da discriminação...

Mãe: aqui no bairro nós falamos com todas as pessoas, não, não... (sorriu)

(I): vocês na idade deles andaram na escola?, sentiram o que eles sentem

Mãe (35 anos): eu quando era pequenina andei na escola só que, a gente morávamos na Gafanha, eu sei porque depois quando vim para aqui, as professoras foi diferente, enquanto estive lá, tive muito tempo eu nunca passava, nunca passava de classe tava sempre na mesma e eu sentia que era a professora e era, aquela professora punha sempre de lado, dava-me um papel uma ...olha pinta aí.. e eu dizia, eu via que ela punha virada, virada, prontos não é para o quadro é para ... a parede e dizia: olha pinta filha, faz aquilo que tu quiseres, e eu via que as outras crianças tinha livros que ela já mandava ao quadro, explicava como era, sentava-se ao lado deles para explicar, enquanto a mim deixava-me ao lado, era a mim, o meu primo, e era a minha irmã, os três na mesma carteira, muitas vezes eu prontos, eu dizia: senhora professora, então eu quero fazer o que os outros estão a fazer: - não, não vocês ficam aí a pintar. E eu tive lá, sei lá quantos anos, não aprendi a ler. Vim para aqui com 9 anos, para esta escola, cheguei aqui não fazia os 15 dias e eu sabia ler. Aprendi a ler e a escrever aqui na escola...tive muitos anos lá e não aprendi nada, mas aqui aprendi que era por causa da professoras... as professoras perguntavam-me e eu contava-lhes a essas professora o que se tinha passado na Gafanha, e foi isso elas viram que lá não faziam caso...

(I):então acha importante agora para os seus filhos irem à escola? Na vossa cultura o ir à escola é importante?

Mãe: pois não...

(I): mas sentem que ir à escola faz falta?

Mãe: é, é...

(I): e as raparigas? Deixam de estudar cedo?

Mãe: sorri...silêncio

Carina: os rapazes já não!

(I): falámos no papel da mulher na vossa cultura, vai manter-se assim?

Mãe: sim é ...

(I): sentem-se bem, no que vos é transmitido de geração em geração...fazem essa transmissão às vossas filhas também... acham que é para continuar...

Mãe: acho que sim ...é ...

Carina: eu vou até ao nono ano e já não vou mais!

(I): porquê? Conhecem alguém de etnia cigana que frequente a Universidade?

Carina: não, não... vão até ao nono ano..

Mariana; Esmael, foste visitar a Universidade...não gostavas de estudar lá?

Esmael: mas nós não estudámos só estivemos a fazer uma boneca

Mariana: mas estavam lá pessoas a estudar...na Biblioteca..

Esmael: tava...

(I): as vossas profissões estão ligadas, principalmente, à venda nas feiras e vocês acompanham-nos?

Mãe: é, a maioria é feirantes

(I): e que profissões vão ter os filhos?

Esmael: eu advogado...

Mãe: O Daniel vai ser polícia

Mariana: e o Pascoal?

Pascoal: eu vou ser como se chama aquilo, aquele que arranja carros..

Fátima: mecânico...

Mariana: e a Fátinha vai ser o quê?

Fátima: mãe. Respondeu prontamente:

Mães: riram-se muito...As mulheres é assim...

Mãe: O Lucas (tem 17 anos é irmão do Esmael) ele se for a uma oficina ele sabe gosta muito de mecânica..., quando andava no Colégio ele ia à oficina três vezes por semana...agora não



Esmael: ele tirou o curso

(I): agora também é difícil arranjar empregos..

Mãe: é não há ... ele já tá à procura não há, mesmo oficinas e tudo

(I): acha que por ser cigano tem mais dificuldade em arranjar emprego

Mãe: às vezes, em alguns sítios sim...

Mariana: porquê? Qual a ideia que se tem do cigano?

...

Muitas vozes, não se percebe a comunicação..

(I): E o Tony?

Mãe: carpinteiro... gosta de martelar

...

Carina: vamos a um casamento a Braga...

(I): nessa altura faltam à escola...

Carina: justificamos as faltas

...

Mãe: O Esmael gosta muito de ajudar a limpar, quando ando nas limpezas

...falamos se faltava dizer alguma coisa...às mães...

Falamos da notas que vão ter

Carina: tenho quase tudo a 4, só tive 3 três...

Pascoal: tive 5 negas, é a primeira vez...

....

Começou a fazer-se tarde e as mães começaram a levantar-se.

Comeram um biscoitinho antes de irem embora e agradecemos terem estado connosco e darem o consentimento para continuarmos o projecto

#### **Observações**

Reunião no espaço da Grinelândia. Sentámo-nos todos em redor de uma mesa grande

Conversa informal com as mães, foram eles que decidiram que convidavam as mães:

Objectivo: falar do projecto

Arlete (veio representar) a mãe da Carina... disse ela

É cunhada do Ismael, casou com o Lucas (17anos)

D<sup>a</sup> Fernada: mãe do Pascoal

## REUNIÃO

(I): A Carina estava a dizer que vamos construir a História, através das informações que temos. A História vai constar de quê?

Fátima: sobre os Direitos, o racismo, falar sobre nós Cultura cigana, a discriminação

(I): e sobre a vossa cultura, precisam de saber mais?

Fátima: nós já sabemos...

(I): então já temos: Direitos da Criança, ( da participação; e não descriminação) Falar da Convenção, do Racismo e falar sobre a cultura cigana...

(I): qual a melhor maneira de construir texto, todos juntos...?

Carina: grupos de 2...

Fátima: todos juntos damos ideias...

(I): se calhar é giro todos juntos..

Fátima: E depois vamos escrevendo a ideias

(I): podemos gravar , ajuda-nos

Fátima: contamos as coisas mais importantes

(I): se precisamos de quem nos ajude, adereços...

Carina: onde vamos apresentar...

Pascoal: Olha eu quando estava quase a vir o Natal, aparece gajos que fazem como os ciganos, quando estavam na escola... vi na televisão, no 3..

(I): faziam uma representação dos ciganos na escola, no Bairro

Pascoal: eles não moravam em Bairro era em Cabanas...eram adultos e crianças...

(I): o que é que eles faziam?

Mariana: roupas ciganas, vocês não têm... só dos casamentos onde vão

Mariana: há muitos que se vestem todos de preto..

Carina: alguns são luto, outros não, gostam de andar assim

Pascoal: depois havia dois lá rapazes que era ... havia dois ciganos e uma cigana...depois eles faziam partidas aos ciganos e os ciganos tátátátá...

(I): e havia luta?

Pascoal: não havia luta os ciganos vingavam-se deles, dos outros...

(I): vocês usam a vingança?

Fátima: é

Pascoal: eu vingo-me sempre

Mariana: vingas-te sempre? Corre-te sempre bem?

Pascoal: corre

Mariana: é que eu já aprendi que a vingança nunca corre bem...

Carina: vais-me dizer que nunca fizes-te uma vingança?

Mariana: não.

(I): o que é para vocês a vingança?

Pascoal: o ano passado já dei um enxerto de porrada porque ele também me bateu...

(I): acha isso vingança? Não será defenderes-te?

Pascoal: é...

Carina: Uma rapariga roubou-te o namorado, tu também roubas o namorado dela

Pascoal: sabes o que eu fazia ia ao pé do gajo e dava-lhe um enxerto de porrada e depois ia a ela e dava-lhe também... ele meteu-se na confusão...

Fátima: Mas se ela não se metesse no meio nada acontecia...

Estamos a falar dos namorados que vão aparecendo e não dos que estão combinados...

Estiveram a contar histórias de namorados de infidelidades, vinganças...

A Marisa – deficiência auditiva... (pais são primos ciganos)

Falamos da consanguinidade. Casam com primos direitos, havendo muitos casos de crianças com (def. auditiva, mental, ...), aceitam isso sem problemas, porque acham que casando com familiares próximos ficam mais em família...

(I): sabendo que é uma coisa que pode acontecer na vossa vida, aceitam? Supõe que o teu primo direito é escolhido para teu namorado para casar contigo e tu sabendo deste risco tens que aceitar?

Carina: não..

Pascoal: se ele não quiser não aceita  
 Carina: se eu não quiser não aceito  
 (I): mas o que achas? Se fosse um primo que tu gostasses muito...  
 Fátima: se eu gostar muito dele não me importo, mas também é mais difícil gostar dos primos chegados  
 Mariana: em feitio eles querem alguém parecido com a mãe... Pascoal gostavas de ter uma namorada com o feitio da tua mãe?  
 Fatima: fogo, eu não...  
 Pascoal: para um lado sim, para outro não  
 Pascoal: não sei responder...  
 (I): O que gostas menos dela  
 Pascoal: nada..  
 Fátima: quando ela me começa a chatear!  
 Pascoal: Há muito tempo que não me bate! há muito tempo...  
 (I): aceitas que a tua mãe te bata?  
 Carina: eu nunca mereço!...  
 Fátima: às vezes apanhamos sem termos culpa...  
 Pascoal: olha, olha a minha mãe estava a bater no meu irmão e depois bateu-me a mim...  
 (I): acham que as mães podiam resolver as coisas sem bater?  
 Fátima: acho.  
 Fabiana: Um dia quando eu tiver filhos eu não lhes vou bater...  
 (I): vais resolver as coisas como?  
 Fabiana: vou, vou-lhes fazer castigos, conversar com eles, mas não bater...  
 (I): acham que bater é violência?, ficamos tristes uns com os outros e não resolve nada...  
 Fabiana: às vezes os meus irmãos também me tiram do sério...  
 (I): e o que fazes ?  
 Fabiana: eu grito  
 Carina: a mim também eu grito (imita o grito)  
 Pascoal: ela também me tira do sério (irmã Fátima)  
 (I): e tu bates-lhe?  
 Pascoal: bato, uma chapada  
 Fátima : eu também lhe bato...  
 Carina: as mulheres não é isto, nem isto... é logo os cabelos...  
  
 Combinamos na Próxima reunião vermos a História da Convenção  
 E começar o Guião do Teatro

## REUNIÃO 14/1/09

Visionamento da História “UMA AVENTURA NA TERRA DOS DIREITOS” Em PowerPoint



Convenção Direitos da Criança

Desenho da história “uma aventura na terra dos direitos”



Desenho do Elias “ balancé, direito de brincar” O Elias no Parque com o Isaías (que é de Braga, primo do Elias): Vou no barco a Braga com os primos, vamos ver os outros primos, tios...

Iara a desfolhar a história: “uma árvore, balão, casa, a Convenção está numa criança, depois foram comer o bolo e sumo e depois foram para casa, depois estavam a brincar com balde, pau. (rapidamente disse isto e depois foi embora brincar...)

Augusto: “é brincar e trabalhar na escola” (sobre os Direitos da criança )



Ilustração do que mais significativo foi para eles na história

### **Brainstorming**

O que gostaram?

O que é a Convenção dos Direitos da criança?

Que direitos é que o João descobriu com a Convenção?

No vosso dia a dia (na escola, na casa, na  
ra rua) acham que esses direitos são respeitados?

As pessoas tratam-vos com respeito?

Ouvem o que vocês têm para dizer?

Perguntam a vossa opinião sobre o que vocês gostam de fazer, querem fazer?

No vosso dia a dia (na escola, na casa, na rua) acham que esses direitos são respeitados?

## REUNIÃO 28/1/09

Visionamos um filme de um casamento de uma familiar, que trouxeram para vermos juntos



Elias a dançar para nós, como nas festas dos casamentos

Ponto situação, ver no computador os registos fotográficos e ouvir no gravador “o que fomos dizendo”: as técnicas as dispor das crianças o processo de investigação do conhecimento das crianças.



## REUNIÃO 21/1/2009

Falar com eles sobre o consentimento escrito – deles e das famílias.

Fazermos o consentimento escrito das famílias. Como?

Eles fizeram os convites às mães – agora devíamos fazer o registo de consentimento

Ver como eles gostaria de fazer o registo do consentimento (implica recapitularmos que desejamos participar no Projecto Cidade Amiga das Crianças no sentido de fazer ouvir a voz contra a discriminação especialmente sentida na escola

Mostrar como podemos fazer o Teatro do Oprimido – “fotonovela” – Mostrar-lhe a fotonovela que realizei na minha formação com o José João na Universidade

Conversarmos/recapitularmos o que sabemos sobre os direitos das crianças :

**Direitos de sobrevivência** : de que precisamos para viver- habitação, alimentação, serviços médicos

**Direito de desenvolvimento**: brincar, educação, religião, liberdade de pensamento, ter tempo livre, actividades culturais....

**Direito de protecção**: devem ser protegidas de tudo o que as possa magoar, abusos, Negligência, tortura, trabalho infantil e protecção contra todas as formas de exploração

**Direito de participação**: liberdade de exprimir as suas opiniões, sobre tudo o que afecta as suas vidas, aderir a associações e reunir-se de forma pacífica

Fazer um desenho sobre os direitos que acharam importantes

## A TIC ao dispor de todas as crianças

“Chegaram os “nossos “ computadores



O computador Magalhães da Érica e do Elismael... e o da Iara ( em baixo, faz de conta)

<b>REUNIÃO 10/2/09</b> <b>Organização do Guião para a Fotonovela</b>	
<b>Brainstorming de ideias:</b> Carina: na escola o professor a dar a aula de repente...eu sou o professor O aluno estava a falar muito com o colega do lado... e metemos aquela... O professor chama a atenção do aluno: Calem-se prestem atenção ao exercício. Os alunos continuam a falar... Depois... O professor...o professor... zangado diz ao aluno: “muda de cor e depois vem ter comigo” É uma foto, não duas Os alunos a conversar... o professor a dizer “chiu”... O professor a dirigir-se aos alunos e depois a dizer aquilo... Carina: muda de raça e depois vem ter comigo. Fátima: não... não... Carina:Eu já falei muito a Fabiana ainda não participou... Fátima:E eu? Carina: ela participou ... Carina: a auxiliar dizia: Aí os ciganos vêm para aqui... só para estragar tudo... ela é sempre assim...manda bocas...Olham-nos com um olhar...	Participantes: Carina,Fátima, Sara Pascoal, Fabiana  Aprendizagem sobre uma técnica do Teatro do Oprimido “ fotonovela” “Transmitir-lhes” o que aprendi na formação e o que acham deste tipo de representação.... (materiais que usei) Ver o Power Point da minha formação e aprender como fazer  Gostaram da ideia e em a utilizar.  Os preconceitos que as pessoas têm em relação às pessoas de etnia cigana Direito à educação e direito a frequentar a escola  Necessitaram sair mais cedo (festa no Bairro porque o pai do Ismael saiu em Prisão Preventiva)

Brainstorming para a fotonovela do Casamento	Observações
Fabiana:Dança, Festas, Casamento, núpcias, colcha, quem a casar com quem? Fabiana: A Carina e o Pascoal. Música cigana de fundo quando tiver a passar as fotos metemos música cigana (I): e quem realiza o casamento? Carina: Há casamento cristão...e ... no casamento cristão não podemos dançar...no casamento cristão é o pastor no outro não há é só por as alianças, quando estão a cortar o bolo, eles trocam aliança (I): parece bem, e temos que fazer um bolo... Fabiana: sim...Quem vai ser a noiva? (I): temos que combinar... Fabiana: a Cariana Carina: A Fátinha Fatima: A mais nova... é para dar ideia que casam novas A noiva é a Fabiana... o Pascoal é o noivo...a Mariana é a mãe da noiva Fatima: e o vestido de noiva? (I): quem empresta? Ou é Sagrado? Fabiana: é ... é sagrado... (I): Pode ser um vestido giro, bonito que vocês tenham para representar o casamento Fabiana: a colcha,... e riu-se...e no fim pegam no noivo e na noiva e atiram-nos ao ar....	Tranquilidade a contar coisas importantes/significativas para elas...casamento Combinar fotonovela sobre o casamento



### Banda desenhada criada pelo Pascoal, sobre o Racismo

O menino da camisola vermelha diz: Tu só te armas porque, tens as costas quentes...

O menino da camisola amarela diz: Mas a confusão é contigo?

O menino da camisola vermelha diz: Não! mas tu estavas a bater num puto...

O menino da camisola roxa (que apanhou) diz: Eu estou com medo...

O menino da camisola vermelha diz: Não te preocupes... mas eu vou resolver isso

O menino da camisola amarela diz: O que é cigano?

O menino da camisola preta diz: O que se passa aqui?

O menino da camisola vermelha diz: Eles estão se a meter comigo e bater... e bateu ao puto

O menino da camisola preta diz: Acho que eles estão a precisar de uma lição...

O menino da camisola amarela ri-se: Ah!ah!

O menino da camisola vermelha diz: Agora estás a levar porrada...

A professora chega e pergunta: porque é que vocês estão a dar porrada ?

!



Autor e Ilustrador

Pascoal


Data: 10/2/09

Não desenhava mais, porque disse que não era capaz de dizer o que acontecia a seguir

Obsª: O menino da camisola vermelha é de etnia cigana

Texto que serviu de base para a fotonovela do "Racismo"

Desenho e texto com que se construiu o PowerPoint

REUNIÃO 18/2/09	Observações
<p>Retomar da Banda Desenhada do Pascoal, confirmação do texto</p> <p>Esmael desenhou o palhaço (falta construir o texto sobre o que nos vai dizer o palhaço)</p> <p>Face ao que combinamos fazer na última reunião foi necessário combinar melhor o projecto da fotonovela</p> <p>Avaliação do processo:          ...Então fizemos um mapa em que registamos:          O que já fizemos          O que queremos fazer          O que precisamos (personagens- adereços)          Quando vamos fazer</p> <p>Os mais velhos dinamizam as acções...</p> <p>As suas preocupações prendem-se nas raparigas com o casamento, com as tradições que lhe exigem coisas que pensam poderiam não ser assim,...com a discriminação de que são alvo na escola por parte dos colegas, auxiliares e professores</p>	<p>Pascoal, Fátima, Fabiana, Esmael, Toni, Érica (Iara, Augusto, Elias) não participaram...preferiram brincar</p> <p>Foi difícil o envolvimento de todos na dinâmica,</p> 

REUNIÃO 18/2/09		
Fizemos a sequência da fotonovela “ escola”, quem são as personagens (registar) está no mapa		
O que já fizemos	O que vamos fazer	O que precisamos
<p>Desenhos da Convenção</p> <p>Falámos do Racismo</p> <p>Lemos artigos da Convenção (artigo 1º)</p> <p>Fizemos entrevistas na escola sobre os Direitos das crianças</p> <p>Vimos PowerPoint da História “da Terra dos Direitos”</p> <p>Falamos da família,</p> <p>Desenhámos a árvore genealógica</p> <p>Falamos dos namorados</p> <p>Falamos e desenhámos sobre: a família, bairro, escola, amigos;</p> <p>Fizemos reunião de mães</p> <p>Vimos um filme de um casamento e falamos sobre a festa do casamento;</p> <p>Vimos no computador a Fotonovela da Formação da Vera e experimentamos com as nossas fotografias legendar</p> <p>Vimos um CD do Teatro do Oprimido</p>	<p>Fotonovela sobre:</p> <p>O racismo na escola (Banda desenhada do Pascoal)</p> <p>O casamento</p> <p>O Palhaço: vai falar dos Direitos da Criança não à violência sobre as crianças</p> <p>Visitar o Bairro e observar registrar “imagens” por fotografias</p>	<p>Combinar as fases da fotonovela</p> <p>As personagens</p> <p>Os adereços</p> <p>A data</p> <p>Na escola:</p> <p>Pascoal: criança de etnia cigana</p> <p>Mariana: criança que bate</p> <p>Toni: criança que apanha</p> <p>Funcionária: Carina</p> <p>Professora: Fátima</p> <p>Crianças no recreio: Érica, Elias, Esmael, Augusto</p> <p>Enredo da Banda Desenhada:</p> <p>No recreio “porrada”</p> <p>Professora vem ver e vai embora</p> <p>A Fabiana vai contar à professora</p> <p>A professora chama a funcionária</p> <p>A professora fala com o “cigano pioneiro</p> <p>Contar a verdade a favor dos ciganos“</p> <p>Endereços: bata de funcionária, óculos...</p>

## REUNIÃO 25/2/09

A Carina e a Fátima não puderam vir. Fomos a casa chamá-las. A mãe da Carina disse que tinham uma reunião no culto e tinham que se arranjar.

Vimos o bebé da irmã da Carina que tem 17 anos e teve agora um bebé, estava a dar-lhe biberão. Agora vive com a mãe, mas terá que ir viver com os sogros...disse a Fabiana.

A Fabiana tirou fotografias ao Bairro...fez as escolhas dela. Vamos depois em grupo ver como as querem analisar.

Estivemos a construir a banda desenhada do Pascoal em PowerPoint

Começamos a construir a História para o “Palhaço Anacleto” Sobre os Direitos das crianças:

O Esmael construiu oralmente o texto dizendo: “Escreves eu copio...para depois ler no chão e não me esquecer de nada. (na representação)

E disse para ser texto:

“Poder brincar

Dizer às pessoas para não fazerem violência (dar chapadas, não gritarem, não puxar as orelhas, não dar pontapés...)

As crianças têm direito de os adultos ajudarem a ler e a escrever

Os pais devem alimentar, vestir, pentear, dar educação (dizer obrigado sempre que alguém faz alguma coisa, faz favor, porta-te bem, não gozar com as professoras, não fazer asneiras, não saias das aulas, faz os trabalhos todos da escola”

Pais devem dar beijinhos, falar com os filhos, abraçar, pedir coisas aos filhos com amor e carinho

E fazer malabarismos...

Dizer aos Pais, professores, funcionários”

Dialogo em redor da representação do “ PALHAÇO”

(I): O que é que o Palhaço vai fazer?

Fabiana: fazer coisas divertidas..que o Palhaço faz

Esmael: Anedotas...

(I): tens que pensar numa anedota...

Esmael: ah!

(I): não te esqueças para além das coisas que podes fazer, tu tinhas pensado que o Palhaço era integrado no nosso Projecto dos Direitos das Crianças, da não violência na escola, no Bairro...Olha os meninos à bocado ali, a andarem à bulha, era violência, era nesse sentido que o Palhacinho ia aparecer ..não era.. era tu queres dizer coisas às pessoas..

Esmael: ah! Já sei....os meninos não deviam andar à porrada

Mariana : Porquê?

Esmael: olha... porque isso é um direito das crianças..

Marina: porque é que foste ali fora ver a porrada há bocado?

Esmael: Olha, estava a separa-los

(I): então se fosses um Palhaço dizias ...Meninos e meninas, não andem ...

Esmael :à porrada

(I): porque...

Fabiana: porque isso é....

Esmael: Porque isso é muita violência

Marina: mas vamos outra vez recapitular...o que estavas a fazer lá fora?

Esmael: tava a ver

Mariana: qual é a emoção de ver?

Esmael: Ah! Gosto da porrada

Fabiana: gostas?

Mariana: e o Pascoal igual...

Mariana: porque estamos todos aqui a falar de direitos, mas os direitos é só às vezes

Esmael: é..

Pascoal: é ... às vezes

Mariana: eu tenho o Direito de dar porrada? E tem o direito de apanhar...

Pascoal: ah?

Marina:vocês têm o direito de apanhar?

Pascoal: eu não!...

Esmael: eu não! Eu não..

Mariana: mas tens o direito de dar?

Esmael: tenho

...

(I): é para dizer coisas, falarem, terem o poder de falar, e de serem ouvidos... sobre coisas que vocês acham que estão mal... que os adultos fazem de mal para vocês... que vocês gostariam que fosse de outra forma...

Marina: mas este Palhaço já falou sobre algum acto de violência em concreto?

(I): na escola...

Mariana: o que é que o Palhaço diz sobre a violência na escola?

(I): ou na família, ou Bairro...porque é que às vezes os meninos também se tornam violentos? Ou falam violentamente para as outras pessoas

Pascoal: às vezes é por causa da companhia...

Mariana: e com quem é que nós passamos mais tempo?

Pascoal: com os pais..

Mariana: tu achas isso, achas que tem a ver com a companhia?

Fabiana: não...

Mariana: não achas que tem a ver com a companhia

Fabiana: tem...tem...

(I): Porquê Pascoal?

Fabiana: com a companhia dos amigos...

Mariana: só dos amigos?

Esmael: não... mais

Mariana: mais quem?

(I): mas o Pascoal estava a dizer que há companhias mais propensas, à violência do que outras, é isso?

Esmael: da família também...

Mariana: quem tem violência em casa leva para a rua?

Esmael: eu nunca tive...

Fabiana: sim...

Mariana: achas que uma professora, por exemplo, o facto de ela ...agir com violência, com agressividade com os alunos, pode ser de ela ter violência em casa?

Esmael: não ...porque nós fazemos mal e ela é obrigada...

Mariana: ela é obrigada?

Esmael: não...

Mariana: e quando tu não fazes nada? Ela não faz nada?

Esmael: Não...

Fabiana: mas algumas já vêm de casa...

Mariana: o que se passará lá em casa para elas serem agressivas

Pascoal: porque já teve violência em casa.

Mariana: porque já teve violência em casa? Tipo quê? Tipo ela com os filhos?

Ficaram sem saber o que responder ... em silêncio...

Fabiana: se calhar... ela com os filhos..

Mariana: mas se ela está a ensinar... e como é que ela aprendeu:

Pascoal: com os Pais:

Mariana: com os pais dela? Então isto é uma coisa que passa de geração em geração...

Pascoal: claro!

Mariana: se vocês sofressem violência em casa vocês iam ensinar isso aos vossos filhos?

Fabiana: não

Pascoal: não

Mariana: porquê?

Pascoal: Não sei..!

Mariana: o que é que o Palhacinho diria disto? O que é que se deve fazer com a violência em casa?

Fabiana: ah!...separa-la

(I): separa-la ou para-la?

Esmael: não... porque faz muita confusão..

(I): confusão e mais alguma coisa? Ficas com quê quando vês violência?

Esmael, Pascoal...:..... Silêncio

Esmael: sabes onde aprendi o nome Anacleto? Num texto que li lá na escola

REUNIÃO 4/3/ 2009	Observações
<p>...</p> <p>Enquanto via o filme do casamento</p> <p>Carina: A Iara está internada ... está doente, (I): está com gripe?</p> <p>Carina: Não... tinha 40 de febre e vômitos...a minha mãe esteve desde as 9 da manhã às 9 da noite...</p> <p>(I): a tua mãe dorme lá?</p> <p>Carina: vai a Sara dormir lá... a minha mãe passa lá o dia, e a Sara a noite, também tem aqui a pequena a Salomé..</p> <p>...</p> <p>(I): O Pascoal e a Fátima vêm?</p> <p>Carina: não sei, nem quero saber...</p> <p>(I): é com o Pascoal ou com a Fátima?</p> <p>Carina: com a Fátima...</p> <p>(I): então ..queres contar-me o que vos aconteceu...</p> <p>Carina: foi lá na escola...</p> <p>(I): no recreio...que ela não é da tua turma...</p> <p>Carina: Foi por causa de umas raparigas...elas andaram à luta... e eu estava de o lado de umas e ela do lado das outras...</p> <p>(I): então não têm que defender os mesmos...</p> <p>Carina: e ela também anda a dizer mentiras á minha mãe...</p> <p>Chegou a Fabiana</p> <p>...</p> <p>Quiseram continuar a ver o filme</p> <p>Fabiana: sabes quantos anos tem ela? 13 anos...</p> <p>(I): 13... disse-me a Carina, o que é que tu achas de ela se ter casado aos 13 anos?</p> <p>Carina: acho mal...muito mal...</p> <p>(I): porquê?</p> <p>Carina: Porquê? Porque é nova...</p> <p>(I): o que é que ela devia estar a fazer?</p> <p>Carina: ainda tem uma vida pela frente...</p> <p>(I): mas quem combinou para ela se casar nesta idade?</p> <p>Carina: ela fugiu acho eu... não?</p> <p>Fabiana: (que foi ao casamento) porque ele tem 20 anos e ela tem 13, como ele é muito mais velho do que ela fizeram o casamento assim coiso...ele tem 20...</p> <p>(I): e agora ela foi viver para onde?</p> <p>Carina: para a casa dele em Espanha</p> <p>(I): e ela foi sozinha...deixou aqui a família?</p> <p>Carina: casou! Foi com a família dele</p> <p>...</p> <p>Falaram dialecto: e eu perguntei porquê usam o dialecto umas para as outras e nós presentes...</p> <p>Fabiana: Porque nós estamos ansiosas para os casamentos, para ver quem vem para dançar os vestidos... a roupa da noiva... Fátima: estamos ansiosas... para ver..</p> <p>Esmael veio mostrar o peixe que estava a pintar...</p> <p>E a Érica também...</p>	<p>Quando cheguei a Carina e os mais novos (Elias, Augusto, Érica) estavam a ver o filme do casamento de uma prima de Braga com 13 anos, realizado em Janeiro último. Alguns deles (Fabiana, Érica, Elias) foram à festa do Casamento A Fabiana estava com o gravador, queria gravar os nossos diálogos, quando deu conta não estava a gravar</p> <p>Depois de vermos o filme... fomos dialogando sobre os comentários que foram feitos durante o visionamento do filme relacionando alguns com os Direitos das crianças (idade da menina que se casou, felicidade da mulher, “ a colcha”, as tarefas da mulher...)</p> <p>“Os rapazes não fazem nada, exemplificando o”o pai” no sofá sem fazer nada, e dizendo que o irmão desarruma tudo e ela é que tem que arrumar....</p> <p>Muitas mulheres é que vendem nas feiras, enquanto os homens andam por lá e depois em casa tem que fazer todo o trabalho...”</p> <p>Carina: eu gostava de trabalhar. de vender nas feiras..”</p> <p>Fátima faz anos no dia 14 de Junho</p> <p>Esmael... peixes- teatro de fantoches...</p> <p>Estavam a pintar uma ficha com um desenho de um peixe</p>

<p>Esmael: Gostava de ser um apresentador de peixes  (I): querem fazer um teatro de peixes?  Érica: pomos num pau  (I): tipo fantoche?  Esmael: eu já fiz na escola, mas era o “espanta pardais”  Érica: nas tuas folhas grandes, fazemos o mar...  Esmael: pomos um pano e de joelhos..  ...  A Carina falou em ser modelo, que ia a um casting... perguntei-lhe se tinha alguma vez perguntado à mãe se a deixava ir para modelo ela disse que não...nem sabia o que ela diria...  ... Continuavam a ver o filme....  Carina: aqui já fizeram aquela coisa....  (I): mas ela está triste...está a chorar...  Mariana: mas ela já esteve com ele?  Carina: não!  Contaram-me o que acontecia à menina que casa, para saber se é virgem ou não...  (I): o que acham?  Fez-se silêncio  Marina: é com sofrimento?  Carina: sei lá....  Fez-se silêncio novamente...  Continuamos a ver o filme...  (I): ela está muito triste... a chorar, deve ter dores, não é Carina?  Carina: são todas assim...  Carina: deu na televisão uma reportagem na televisão sobre isso, e a senhora que fazia isso esteve lá a falar...mas já foi à muito tempo...  Mariana: porque é que andam ao colo  Carina: é uma brincadeira, quando se estão a casar tem brincadeira com os noivos  Esmael: é sempre assim os casamentos  Carina: para nós é uma alegria, nós ali estamos a divertir-nos e estamos todos juntos...    Chegou a Fátima...  (I): Nós, normalmente, antes de nos casarmos, pensamos em tirar o curso, trabalharmos e depois é que pensamos em casar..e vocês?  Mariana: qual é primeiro pensamento?  Fátima: nós temos que sair da escola para casar...  Fabiana: Pois! Fala alto e com muita expressividade  Fátima: casamos novas  Mariana: primeiro pensamento é sair da escola?  (I): mas é o vosso pensamento ou o da vossa família?  Carina: nosso.  (I): vosso também, é o vosso desejo?  (Carina, Fabiana, Fátima): sim...  (I): então vocês dão mais importância ao casamento do que estudar?  Silêncio...  Carina: Agora?  Fátima: é mais ou menos...  Carina: mas casar não...o meu desejo é sair da escola, mas casar não...  (I): mas, sai da escola porque... se a escolaridade é obrigatória...  Fabiana: porque é uma seca...  Fátima:..é ...aturar os Stores...</p>	<p>A Fabiana fala sempre com muito entusiasmo...</p> <p>Referem que as mães as obrigam a ir para a escola para receberem o Rendimento Social de Inserção  A avó, as mães obrigam as raparigas a aprender as lides domésticas, porque tem que aprender para se casarem  Não acham que fazer as lides domésticas seja trabalho infantil...é para aprenderem</p> <p>Quando tiverem filhos querem que eles vão para a escola..</p> <p>“gostava de trabalhar nas feiras...tirar a carta</p> <p>Falaram que era uma “violação” casarem tão cedo</p> <p>Face ao decorrer das reuniões o interesse do grupo é distinto  O das raparigas... mais Pascoal</p> <p>E o dos mais novos</p> <p>Fizemos ponto de situação para fazermos o Teatro</p>
--	---

<p>(I): mas o que aprendem é seca? o que é que vocês gostavam de aprender?</p> <p>Carina: algumas coisas não!</p> <p>Fabiana: pois também digo!</p> <p>(I): mas o que esperam da escola que ela não vos dá? Havia alguma forma de vocês gostarem de lá andar?</p> <p>Carina: não sei!</p> <p>Fátima: não..</p> <p>(I): o que é que vocês gostavam de aprender na escola? Noutro dia disseram que a escola é importante para aprender... quando estive cá o Israel disse que era importante para aprender a ler, escrever para tirar carta</p> <p>Fabiana: é importante...</p> <p>Carina: isso sim...</p> <p>Fátima: é importante...mas</p> <p>Fabiana: para as raparigas não!</p> <p>Mariana: Porquê?</p> <p>Carina: não é importante, é importante, mas é uma seca...</p> <p>Mariana: para as mulheres... não porquê?</p> <p>Fabiana: porque...</p> <p>Mariana: as mulheres não tiram a carta...</p> <p>Fátima: pois...</p> <p>Carina: não... nós... não...olha há uma cigana que tirou a carta...</p> <p>Marina: Uma? Porque é que as mulheres não podem tirar a carta? As mulheres ciganas?</p> <p>Carina: podemos tirar a carta se quisermos...</p> <p>(I): quando tiveres 18 anos podes tirar a carta, então e não gostavas?</p> <p>Carina: gostava...</p> <p>(I): para quê?</p> <p>Carina: gostava a sério...</p> <p>(I): para ires trabalhar para as feiras? Gostavas de trabalhar?</p> <p>Carina: não sei... trabalhar</p> <p>(I): são os maridos que trabalham?</p> <p>Fátima: eles é que têm que trabalhar...</p> <p>(I): Eles é que trabalham e as vossas funções?</p> <p>Fabiana: arrumar a casa, fazer o comer...a...</p> <p>Carina: domésticas...</p> <p>Mariana: mas o que é mais seca a escola ou essas tarefas domésticas?</p> <p>Fabiana:escola</p> <p>Carina: escola</p> <p>Fabiana: é preferível arrumar a casa do que estar na escola...</p> <p>(I): tu gostas de arrumar?</p> <p>Fabiana: eu gosto de arrumar... eu gosto de arrumar, agora ir para a escola não...</p> <p>A gravação parou... a Fabiana carregou em qualquer lugar e parou...</p> <p>Retomando....</p> <p>...</p> <p>(I): que Direitos é que vocês acham que têm, enquanto meninas /crianças?</p> <p>Fabiana:O que é que você disse? O que é que você perguntou?</p> <p>Marina: que Direitos tens? Da Convenção</p> <p>Carina: ter amor...amizade...</p> <p>(I): Direitos de protecção, o que vos diz?</p> <p>Carina: não violência...ah!... mais...</p> <p>(I): li o artigo que se refere aos direitos de protecção... podemos falar da menina viu no filme que se casou?</p> <p>Carina:...não foi protegida...</p>	
---	--

<p>Marina: foi explorada?</p> <p>Carina: é isso...é isso...foi explorada...</p> <p>(I): achas que ela não foi protegida porquê?</p> <p>Carina: porque ela sentiu dor..não é?... (I): só?</p> <p>Carina: só...</p> <p>(I): e a intimidade dela enquanto pessoa foi invadida?</p> <p>Carina:foi...não achas? A perguntar à Fátima...</p> <p>Fátima: eu acho...</p> <p>Falaram novamente dialecto</p> <p>Perguntei porque não falaram para nós percebermos...</p> <p>Riram-se e traduziu...</p> <p>Fabiana: eu perguntei...vais ao casamento (Fátima) e ela Sim... e eu disse:o que é que levas? E ela ... espera...</p> <p>Fatima: às vezes é para não perceberem...</p> <p>(I): e estão ansiosas, porque o casamento é quando?</p> <p>Todas(Fabiana mais alto): porque é dia 27 deste mês</p> <p>(I): é cá?</p> <p>Todas: não..não é em Braga</p> <p>(I): então vão faltar uns dias à escola... e como é que fica o Direito ao desenvolvimento.... Li ...</p> <p>Silêncio.... risos</p> <p>(I): os pais não se importam que vocês falem à escola?</p> <p>Fabiana/Carina: não...não...</p> <p>(I): as famílias e a sociedade, estão a proteger-vos não se importando que não vão à escola?</p> <p>Marina: avisam na escola que vão a um casamento e por isso é que vão faltar?</p> <p>Carina: sim quando há casamentos, nós faltamos</p> <p>Fabiana: aviso a professora antes, se não a professora não acredita?</p> <p>Mariana: porque é que as professoras não acreditam?</p> <p>Fabiana: sei lá...</p> <p>(I): costumam faltar por outros motivos?</p> <p>Carina: faltamos, mais ou menos... o ano passado sim, este não...</p> <p>(I): As mães... falo mais nas mães porque ... são elas é que mandam não é?</p> <p>Carina: sim, mandam os dois, mas é mais o pai...</p> <p>(I): pensava que era a mãe!!</p> <p>Fátima: não a mim é... é a minha mãe quer dizer, a minha avó..</p> <p>(I): a avó tem mais poder dentro da casa?</p> <p>Fátima : é...</p> <p>(I): e o Direito de participação? Li... como dizem o que pensam sobre o não querer ir à escola, com quem querem casar...</p> <p>Fátima: eu hoje não queria ir para a escola...</p> <p>Carina: eu também não, mas tive que ir...</p> <p>Fátima: ela obriga-me a ir para a escola</p> <p>(I): achas que ela está a fazer bem ou mal:</p> <p>Fabiana: não...</p> <p>(I): quando tiveres os teus filhos, queres que eles vão à escola?</p> <p>Fátima:quero...quero que eles vão para a escola...</p> <p>(I): para quê...</p> <p>Fátima: riu-se ...não sei...</p> <p>Fabiana: eu acho mal porque, por exemplo, eu acho mal ir à escola, quando nos ....não nos apetece...</p> <p>Mariana:Porquê?</p> <p>Fabiana: porque por exemplo, nós de manhã ainda temos sono temos que levantarmo-nos ... se nos dói alguma coisa também temos que</p>	
---	--



<p>ir... não há hipótese... só se me atropelar</p> <p>(I): então não vos apetece ir à escola...</p> <p>Carina: são as nossas mães que nos obrigam... se nós não fazermos caso dela, quando ela nos vê dá-nos uma sova...</p> <p>(I): mas porque é que ela vos manda para a escola... se o casamento é que é importante?</p> <p>Fabiana: porque ela...ela recebe o rendimento se eu não vou cortam-lhe o rendimento, por causa disso... se ela não recebe-se não se importava...</p> <p>(I): então e tu ? quando fores grande e tiveres filhos queres que eles aprendam?</p> <p>Fátima:eu quero..</p> <p>Fabiana: eu também</p> <p>(I): então não é por causa do rendimento?</p> <p>Fabiana: e também!...</p> <p>(I): vais estar à espera do Rendimento?</p> <p>Fátima: não! vou trabalhar...</p> <p>(I): mas faz parte dos teus projectos?</p> <p>Fabiana: eu faço as duas coisas...</p> <p>...silêncio</p> <p>Fátima: Não... mas na nossa etnia, tipo as nossas mães dizem: AH não arrumas, depois quando casares não sei quê... somos obrigadas entre aspas...</p> <p>(I): e são duras?</p> <p>Fátima: são... se eu estou a ver televisão... aí vai arrumar, não sei quê.. aos berros a minha mãe não é tanto mas a minha avó é...</p> <p>(I): O que é que ela acha que tu deves aprender melhor:</p> <p>Fátima: cozinhar</p> <p>Fabiana:isso ...se ela diz que não quer arrumar não fazer nada, só estar sentada a ver televisão é preguiçosa...</p> <p>(I): vocês acham que devem fazer isso? Trabalhar em casa?</p> <p>Fabiana: eu gosto de arrumar...</p> <p>Fátima: eu já sei cozinhar algumas coisas... massa</p> <p>Fabiana: Olhe você pensa que os homens faz alguma coisa? Nem vai votar o lixo fora..</p> <p>(I): e o que é que vocês acham disso?</p> <p>Fabiana: Olhe o meu pai, tá sentado, nós tamos a arrumar né senta-se no sofá, deita-se a ver televisão, não faz nada, nada, nada... fica ali quando nós começamos a arrumar...acabamos de arrumar e ele ainda tá ali, a ver assim televisão...</p> <p>Fátima: e às vezes, o meu irmão, nós tamos a arrumar, viramo-nos, olhamos para trás e já está tudo desarrumado outra vez...</p> <p>Fabiana: também acho os chinelos...</p> <p>(I): e o que fazes</p> <p>Fátima: ralho com ele... às vezes mando-o arrumar...ri-se...aos homens não...</p> <p>(I): achas bem o papel dos homens na família... não colaborarem?</p> <p>Fátima: não...</p> <p>Fabiana: também acho...</p> <p>(I): então e depois os maridos</p> <p>Fátima: eles não fazem nada...</p> <p>Fabiana: olhe o trabalho deles...sabe o que é que é?</p> <p>Fátima: sentados</p> <p>Fabiana: sentados, só o trabalho deles é só ir à feira, connosco, depois não é eles que fazem: olhe escolham!olhe faça aquilo...</p> <p>(I): são as mulheres que fazem?</p> <p>Fabiana: é as mulheres que fazem, eles vão por aí passear para aí...</p>	
---	--

<p>Fabiana: as mulheres levam o dia todo a trabalhar...os homens não... a divertir-se..</p> <p>(I): mas nem todas as mulheres vão à feira?</p> <p>Fabiana: não... ficam em casa.</p> <p>Mariana: quais são as mais felizes?</p> <p>Carina: as que vão fazer feira...</p> <p>Fabiana. As que vão fazer feira... olhe eu já fui uma vez com o meu pai à feira.. e eu gosto...eu gosto das feiras..</p> <p>Carina: Porquê?</p> <p>Fabiana: sei lá...eu gosto de vender...gosto de vender...disso tudo eu gosto..menos da escola... nos Sábados algumas vezes, calha duas feiras, é uma feira de todo o dia e outra feira que é só das 7 da manhã até às duas... duas e meia, quando calha essas duas feiras a minha mãe vai para aquela feira que é todo o dia e eu e o meu pai vou para a das duas... quando eu sei que vou para a feira... deito-me um bocado mais cedo...</p> <p>Fátima: o meu irmão dantes fazia a cama...agora não...</p> <p>Silêncio....</p> <p>...</p>	
--	--

<b>REUNIÃO 12/3/09</b>	
<p>A Mariana deixou de trabalhar para a Grinelândia (foi despedida-acabou o contrato e não renovaram). Telefonou-me disponibilizando-se para nos continuar a acompanhar desde que não seja no espaço da referida instituição.</p> <p>Ela fazia parte do grupo e já tinha o papel de mãe para a fotonovela do casamento.</p> <p>Contei – lhes (Pascoal, Fabiana, Carina) e eles querem que ela faça connosco a fotonovela- podendo assim os mais novos não participar pois terá que ser no exterior- e não podemos tira-los do ATL para participar</p> <p>Conversamos sobre a Mariana e a fotonovela... de não ser na Grinelândia e ser no exterior para ela participar... como vamos fazer? Assim não podem participar os mais novos...</p> <p>Carina: eu não sei...</p> <p>Situamos o Pascoal sobre a nossa reunião da última quarta-feira: filme da menina de 13 anos que teve que sair da escola para casar- o que achamos de ter que deixar a escola- e se assim estavam a proteger os Direitos, por exemplo o da educação, porque nela tinha 13 anos e teve que deixar a escola...</p> <p>Disseram que a escola era uma seca e que gostava mais era de arrumar a casa, mas que a escola também é importante para tirar a carta... e que parar tirar a carta é preciso saber ler e escrever e que era importante ir à escola..</p> <p>Corrigiram-me na parte que falei de que a Fabiana tinha dito que queria tirar carta:</p> <p>Carina: não! Era eu!</p> <p>Fabiana: não ela!</p> <p>(I): desculpem devo ter confundido as vozes no gravador...</p> <p>A Importância da escola na vossa vida futura, se é assim tão importante ou não...</p> <p>Fazermos numa folha de cartolina uma árvore: razões da não escolarização, fazemos a pergunta porque é que na etnia</p>	<p>Na próxima quarta-feira, vamos reunir com a Mariana no parque, só os mais velhos para combinarmos e prepararmos a fotonovela</p> <p>Grupo dos mais novos: Teatro dos Peixinhos Peixes feitos em cartão e com pau de gelado” Desenharam o cenário” Esmael, Érica, Tony</p> <p>Os mais velhos não vieram Fui com a Erica chamá-los a casa, primeiro fomos à Fabiana, depois à Carina e à Fátinha (tinha ido à costureira a Esgueira a pé...) o Pascoal veio comigo...</p> <p>Face ao que conversamos na outra semana e os dados recolhidos sobre a educação-escolarização propor fazer uma árvore “Gráfico de Árbol” em que as raízes são as causas da não escolarização e os ramos o ( impacto) falta de acesso negação ao direito de educação</p> <p>“Gráfico de Árbol” Por qué las niñas no asisten a la escuela Instrumento retirado do texto PDF“Guia dos Direitos Educacionais” As raízes são as causas (razão da não escolarização)</p>

<p>cigana não se valoriza tanto a escola?</p> <p>Lembram-se que a Fátima disse que a avó obrigava a aprender a cozinhar e a fazer as coisas de casa para quando se casa-se e que dava mais valor a isso do que ir para a escola</p> <p>Carina: e é:</p> <p>(I): porque é que isso acontece na etnia? E depois em que se traduz, que implicações traz para a vossa vida, principalmente em relação às raparigas, embora também aconteça com os rapazes, comparando com a gadgés</p> <p>(I): nas raízes da árvore representamos as razões e quais são?</p> <p>Carina: nós casamos muito cedo...</p> <p>(I): vossa família valoriza...</p> <p>Carina: o casamento...</p> <p>(I): as vossa mães também era assim..</p> <p>Carina: é de geração...</p> <p>(I): e nos ramos pomos...</p> <p>Carina: eu faço a árvore... quero um lápis...</p> <p>...</p> <p>Àrvore:</p> <p>Fabiana: pomos a pergunta e depois a resposta; Porque é que não damos importância à escola...</p> <p>Voltamos à árvore</p> <p>(I): Pascoal o que achas que no futuro acontece, para quem não estuda...anda pouco tempo na escola</p> <p>Pascoal: é pior ... quando não estuda até quando quiser, porque o pai ou a mãe não deixam não tem o trabalho que ela ou ele gosta.</p> <p>(I): mais...</p> <p>Carina: não poder tirar carta...</p> <p>(I): que outras coisas é que achas que não estudando...</p> <p>Carina: não trabalhar...não arranjar emprego...</p> <p>(eu): e tu Fabiana se não estudares ficas prejudicada em quê?</p> <p>Fabiana: quando uma pessoa quer que leiam algum papel, portanto e assim não consegue ler...</p> <p>Carina: um dia mais tarde se formos vendedores não conseguimos fazer as contas, dar os trocos...</p> <p>Pascoal: à um cigano na minha sala que já reprovou uns poucos de anos e pensa este ano que vai reprovar e para o ano já não quer entrar porque está sempre a reprovar....</p> <p>Carina: é burro? Se ele estudar e estiver atento nas aulas passa!</p> <p>Pascoal: ele às vezes está atento nas aulas outras vezes não!</p> <p>(I): pode ter mais dificuldades e precisar de ser ajudado... não é?</p> <p>Carina:</p> <p>Fabiana: porque os alunos dizem que a escola é uma seca?</p> <p>(I): os alunos, meninos ciganos</p> <p>Fabiana: os outros também...</p> <p>Pascoal: não é aí é lá em baixo!</p> <p>(I): e porque achas que a escola é uma seca?</p> <p>Carina; tamos muito tempo sentados</p> <p>Fabiana: é!</p> <p>Pascoal: riu-se muito...</p>	
--	--

<p>Fabiana: e estamos muito tempo calados...</p> <p>Carina: Eu não estou sempre a falar, tou sempre com o dedo no ar</p> <p>Fabiana: sempre tamos sempre com o bico calado a professora não deixa falar...</p> <p>(I): não deixa participar</p> <p>Fabiana: é isso... é por isso que eu digo que a escola é uma seca...</p> <p>Pascoal: na minha escola não...os professores querem que participe nas aulas...mas eu às vezes não sei...</p> <p>Carina: eu em todas as aulas tenhoa participação sempre satisfaz bem...</p> <p>(I):como é que acham que a escola podia não ser uma seca?...Fabiana estás triste? Tas quase a chorar?</p> <p>Fabiana: riu-se...</p> <p>Carina: está a recordar o namorado dela</p> <p>Fabiana: cala-te, não tou nada...</p> <p>(I) : e porque tens vontade de chorar</p> <p>Carina: tem saudades dele...</p> <p>(eu): ah! Minha menina...</p> <p>Fabiana: achas? Rindo-se...</p> <p>(I): Não faz mal... eu também tenho saudades do meu filho que está a estudar no Porto</p> <p>Fabiana: mas é outra coisa... rindo-se...eu também tenho saudades da minha irmã da Tânia, da minha sobrinha que foi para Fafe...</p> <p>(I): vocês são muito amigos na família...</p> <p>Fabiana: é!</p> <p>(I) : isso é importante</p> <p>Fabiana: muitos lá na escola dizem: OH!cigana! eu sou cigana! com muito gosto... vou lá dou-lhes uma sova.... só por chamarem isso?</p> <p>(I): não gostas que te chamem?</p> <p>Fabiana: Não!</p> <p>Carina: eu gosto que me chamem cigana,... sou cigana!</p> <p>Fabiana: mas eles não dizem Oh Cigana! Dizem com uma cara assim a fazer pouco...</p> <p>Pascoal: lá na escola chamam a um gajo que não é cigano... cigano</p> <p>(eu): porquê?</p> <p>Pascoal: sei lá?</p> <p>Carina: há uns na minha turma que tão sempre a dizer viram-se para os meninos e dizem : olha que eu sou cigano...</p> <p>(I): porque achas que dizem isso? Por ouvirem dizer que os ciganos são maus?</p> <p>Carina: é acho mal...</p> <p>(I): há pessoas ciganas “más” como há outras pessoas más...</p> <p>Carina: você tinha ficado, que trazia aqueles provérbios ...</p> <p>Carina: aquilo que você disse que os ciganos dão-se bem com toda a família, nem todos...</p> <p>(I): não?</p> <p>Carina: o meu pai, não se dá bem com o irmão dele...a mulher do meu tio também tá de mal connosco, já foi há muitos anos, houve tiros e isso...houve mortes...</p> <p>(I): porque usam logo as armas?</p> <p>Carina: eu acho que, foi um da nossa família, um de Aveiro matou um do outro lado dos deles e eu acho que foi por isso,</p>	
--	--

<p>tiroteio e ficaram todos de mal, nós não podemos ir para lá, mas eles vêm para cá, vão aqui ao Hospital e tudo...</p> <p>(I): mas vocês não se podem aproximar</p> <p>Fabiana: não... é assim aqueles parece que são loucos, nós temos medo dele, nós éramos para ir para o rio, já faz tempo eles estavam lá tivemos logo que fugir...se ele nos vê apanha a arma já com os tiros que eles são loucos... aí, aí</p> <p>Carina: mas é só com a parte, nos somos todos família não é? mas é só com a parte do pai do meu pai... tá a perceber? Os filhos do meu avô, do pai do meu pai é que estão zangados, agora o meu avô o pai da minha mãe já pode falar com eles... e isso mas também é pouco.</p> <p>Fabiana: o meu pai tem medo de ir para lá...</p> <p>Pascoal: eles é que se metem connosco...</p> <p>Fabiana: A minha irmã era para entra no PIEF, mas depois mudou de ideias, andava em Esgueira e mudou para o Colégio e aqui não há...</p> <p>(I): a Sara já saiu da escola?</p> <p>Carina: já...</p> <p>(I): já fez 15 anos... está fora da escolaridade obrigatória...achas que ela sabe/aprendeu coisas fundamentais para a vida dela?</p> <p>Carina: sabe, sabe ler, sabe escrever...sabe matemática...sabe tudo...</p> <p>(I): se quiserem ir para o Secundário é mais difícil?</p> <p>Carina: eu quero fazer o 9º ano mais cedo para sair...</p> <p>(I): quando acabares o 9º ano não queres continuar?</p> <p>Carina: não</p> <p>(I): porquê?</p> <p>Carina: acho que já é suficiente...</p> <p>Fabiana: algumas ciganas só vão até ao 5º..., ninguém chegou até ao 9º ano...não é?</p> <p>Carina: Ciganas, mas ciganos sim...</p> <p>Fabiana: ciganos si</p> <p>Carina:mas ciganas não...</p> <p>Carina: pois...</p> <p>(I): rapazes chegam ao 9º ano</p> <p>Fabiana: rapazes sim, agora raparigas não...</p> <p>(I): dificilmente chegam ao 9º ano...</p> <p>Fabiana: sim</p> <p>(I): vais ser um caso raro Carina, chegares ao 9º ano? Muito bem..</p> <p>Carina: eu sei...</p> <p>(I): e não achas que se estudasses mais, serias uma mulher mais participativa, mais cidadã e mais capaz de defender os seus direitos, fazeres o que gostas, como já disseste que gostavas de ser modelo...</p> <p>Carina: não sei... eu acho que já chega!</p> <p>Fabiana: então é verdade</p> <p>Carina: se chegar até ao 9º ano eu acho que já chega...</p> <p>Fabiana: algumas ciganas não fazem isso, ela ...ela é corajosa</p> <p>(I): ela é muito corajosa...</p> <p>Fabiana: pois é !</p> <p>(I): ela é muito corajosa, mas como ela é capaz podia continuar ir mais para a frente....</p> <p>Silêncio....</p>	
--	--

Pascoal: eu vou fazer assim, passo este ano, vou para o 7º e depois no 7º faço a, como se chama? Um curso de mecânico...

Carina: há muitos que chegam ao 6º e dizem que já chega...

(I): no Colégio podes frequentar mecânica quando?

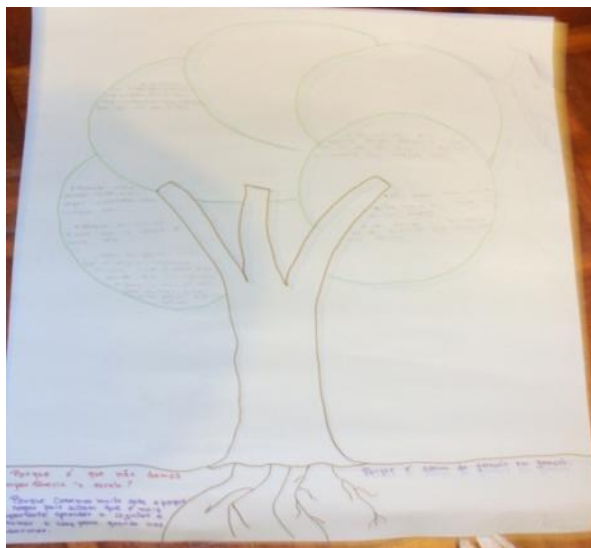
Pascoal: há lá amigos meus que está em mecânica...

Pascoal: quando tiver o 7º acho eu...7º ou...não sei... acho que é o 7º...

Pascoal: não é lá dentro...é um curso de mecânica, tirando o 6º ano, quando for para o 7º já pode ir para o curso De mecânica...

Fabiana: não ponhas eu

Registaram:

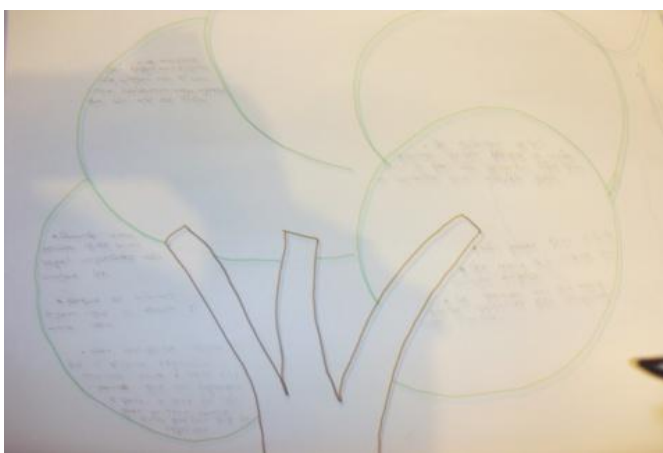


Raízes (causas)

“porque é que não damos importância à escola?”

“Porque casamos muito cedo e porque os nossos pais acham que é mais importante aprender a cozinhar e arrumar a casa para quando nos casarmos

Porque é assim de geração em geração”



Ramos (consequências/impacto)

“a maioria das raparigas ciganas não chegou ao 9º ano, mas conhecemos uma especial que vai até ao 9º ano” (referiam-se

<p>à Carina)</p> <p>“Quando uma pessoa quer um papel importante não consegue ler”</p> <p>“Porque os alunos dizem que a escola é uma seca”</p> <p>“Um amigo na escola que é cigano reprovou muitos anos e neste ano pensa que vai reprovar, e para o ano já não quer entrar, porque acha que vai reprovar”</p> <p>“Se não estudar até quando quiser, porque a mãe ou os pais não deixarem não têm o trabalho que ela ou ela gosta”</p> <p>“Não poder tirara a carta</p> <p>“Ter mais dificuldade em tirar arranjar emprego</p> <p>“Se formos um dia mais tarde feirantes não conseguimos fazer as contas”</p>	
--	--

### **“Gráfico de Árbol- Por qué las niñas no asisten a la escuela”**

Um gráfico de árbol pode ajudar a expor as razões da não escolarização: as raízes representam as causas e os ramos o impacto da falta de acesso, a negação do direito à educação.

Torna-se importante, no sentido ajudar principalmente as meninas ciganas, a uma reflexão e análise crítica sobre o Direito à educação (artº 28 da Convenção sobre os Direitos das Crianças) e a importância que ela representa no seu futuro, bem como o seu papel na família de etnia Cigana. Analisar sobre o seu papel e a sua “luta” contra a falta de acesso das meninas à educação.

Como refere Olga Mariano incentivar a frequência escolar das crianças “sobretudo das raparigas” é urgente, pois modernidade e culturas diferentes podem conviver.

#### **Raíces (causas)**

“Porque é que não damos importância à escola?”

“Porque casamos muito cedo e porque os nossos pais acham que é mais importante aprender a cozinhar e arrumar a casa para quando nos casarmos”

“Porque é assim de geração em geração”

#### **Ramos (consequências/impacto)**

“a maioria das raparigas ciganas não chegou ao 9º ano, mas conhecemos uma especial que vai até ao 9º ano” (referiam-se à Carina)

“Quando uma pessoa quer um papel importante não consegue ler”

“Porque os alunos dizem que a escola é uma seca”

“Um amigo na escola que é cigano reprovou muitos anos e neste ano pensa que vai reprovar, e para o ano já não quer entrar, porque acha que vai reprovar”

“Se não estudar até quando quiser, porque a mãe ou o pais não deixarem não têm o trabalho que ela ou ela gosta”

“Não poder tirara a carta

“Ter mais dificuldade em tirar arranjar emprego

“Se formos um dia mais tarde feirantes não conseguimos fazer as contas”

REUNIÃO DIA 12/3/09...continuação	
<p><b>Brainstorming</b> sobre:</p> <p>Quais os direitos que o grupo acha que tem...</p> <p>Quais os direitos que acham que deviam ter</p> <p>Escrever num cartaz</p> <p>Ver quais os direitos que estão na Convenção e comparar com os que disseram</p> <p>Usar a convenção para nos inspirar</p> <p>Relacionar com Os Direitos das crianças</p> <p>Protecção</p> <p>Participação</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>Sobrevivência</p> <p>(I): Também podemos registar o que falámos na outra quarta-feira sobre os Direitos... se tinham direito de participação?, não indo à escola onde fica o Direito à educação?</p> <p>Fabiana: era este! Era este que eu tinha(cartaz da UNICEF – sobre a Convenção dos Direitos da Criança)</p> <p>(I): lembras-te que lemos este?</p> <p>Fabiana: Sim...</p> <p>Numa folha de cartolina, dividimos aos meio, lemos e decidimos quais os que são respeitados e os que não são aos vossos olhos</p> <p>Fabiana: oi! Não têm o 8? (artigo)</p> <p>(I): fui buscar o livro da Convenção e estivemos a comparar...</p> <p>Carina: posso ler Ana Vera?</p> <p>Fabiana: oi! Não pode ser!</p> <p>(I): aqui tem, então vamos ler...</p> <p>(I): vamos ver se faltam mais...</p> <p>(I): lê Carina</p> <p>Carina: porque casamos muito cedo..</p> <p>Fabiana: olha a o 25 e o 26!</p> <p>Carina: e porque para os nossos pais, e porque os nossos pais acham que é mais importante aprender a cozinhar e arrumar a casa para quando nos casarmos...</p> <p>Fabiana: Dona Ana Vera, aqui tem?</p> <p>Fabiana: 24, 25, 26, 27...</p> <p>Carina: de Geração...'</p> <p>Fabiana: falta o 25</p> <p>(I): li o artigo 25 – recordamos a Vanessa...</p> <p>Carina: está a dar agora uma novela na SIC, que é caminho da Índias, é quase tudo igual...</p> <p>(I): o quê?</p> <p>Carina: os ciganos...</p> <p>(I): a que horas?</p> <p>Pascoal: A caminho da Índias</p> <p>(I): porque dizes que é igual?</p> <p>Carina: porque há lá uma menina que vai à escola e a avó dela diz que para ela é mais importante a escola do isso, do que ter beleza e ter noivo...</p> <p>(I): e quem é que não acha isso?</p> <p>Carina: ela a menina...</p> <p>(I): a menina valoriza mais...</p> <p>Carina: a escola do que os noivos...</p> <p>(I): e a avó, quer que ela arranje...</p> <p>Carina: os noivos...</p>	<p>A proposta que hoje levei foi partindo do filme do casamento e da “conversa” que se gerou reflectirmos sobre os direitos da Convenção que eles <b>consideram respeitados</b> na sua etnia e os que acham que <b>não são respeitados</b>. Cortaram os Principais Direitos retirados do folheto da Unicef e íamos lendo e analisando em que colunas consideravam coloca-los.</p> <p>Vermos as <b>fotografias</b> tiradas pela Fabiana:</p> <p>Falar sobre cada fotografia, o que representam para eles : bairro; família; ...</p> <p>Treinamos o Teatro do Palhaço Anacleto</p>



<p>(I): mas vocês também acham isso?</p> <p>Carina: pensando... e sorrindo...acho!</p> <p>(I): quando vimos o filme no outro dia disseste-te que ela muito nova para casa que ainda tinha coisas importantes para fazer</p> <p>Carina: divertir-se, aprender mais... se calhar ela não andava na escola não sei...</p> <p>(I): e então como é que a menina na telenovela luta por esses direitos?</p> <p>Fabiana: também não tem o 36? (lê os Direitos)</p> <p>(I): dá para perceber?</p> <p>Carina: não</p> <p>(I): e nessa telenovela valorizam que os rapazes aprendam, e estudam?</p> <p>Carina: valorizam...</p> <p>(I): os rapazes têm esses Direitos, as meninas não</p> <p>Carina: é...</p> <p>(I): achas isso bem Pascoal? Essa diferença entre rapazes e raparigas?</p> <p>Pascoal: eu acho que não, elas também tinham o Direito a tirar a carta e isso...</p> <p>(I): continuar a estudar até quando quisessem, não é? Porque futuramente isso é importante, quanto mais a pessoa souber melhor...</p> <p>Fabiana: olhe! Tem o 35, 37, Falta o 36</p> <p>(Leu o artigo 36...)</p> <p>Carina: escravos...</p> <p>Carina: Nessa novela também fala assim é como se fossem ciganos, mas chamam-se Dalit... é como se fossem ciganos é que lavam...limpam as escadas... a sujidade... intocáveis...</p> <p>Fabiana: agora já não quero ir embora...</p> <p>(I): dizes que eles também são discriminados?</p> <p>Carina: sim .. ontem eu vi um intocável foi à escola e a senhora professora não lhe queria tocar e depois foi lá um senhor e disse-lhe que esse miúdo podia ficar lá, então a professora... os alunos estavam numa parte e a professora meteu-o assim mais afastado...para não ouvir à parte e a falar mal deles...dos intocáveis e isso..</p> <p>Fabiana: coitados?</p> <p>(I): vêm como é a discriminação? Acham isso bem?</p> <p>Íamos lendo e enquadrando</p> <p>Artº 10...</p> <p>Fabiana : isto é...</p> <p>Artº 3</p> <p>Fabiana: é verdade, isso é muito importante...</p> <p>Artº11</p> <p>Fabiana: é</p> <p>Pascoal: sei lá...</p> <p>Artº 12</p> <p>Pascoal: é...</p> <p>Carina: devem,</p> <p>Pascoal: não</p> <p>Fabiana: não...eles não respeitam...nós queremos dizer uma coisa e eles ouvem? não... não ouvem...</p> <p>Artº 3</p> <p>Carina: respitado?... não...</p> <p>Pascoal: o quê?...</p> <p>Fabiana: não, acho que não...</p>	
---	--

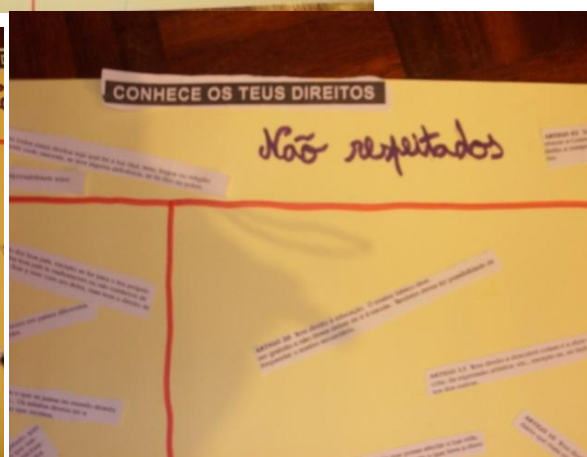
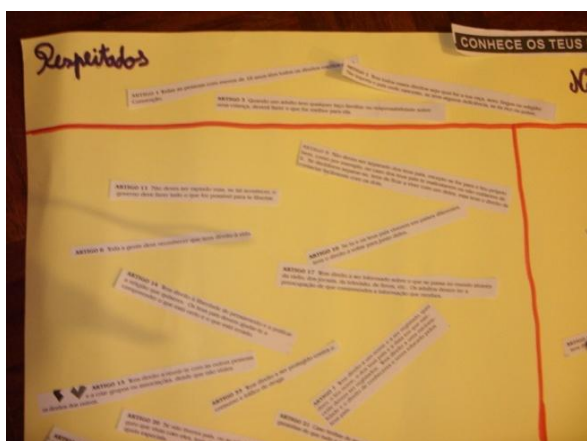
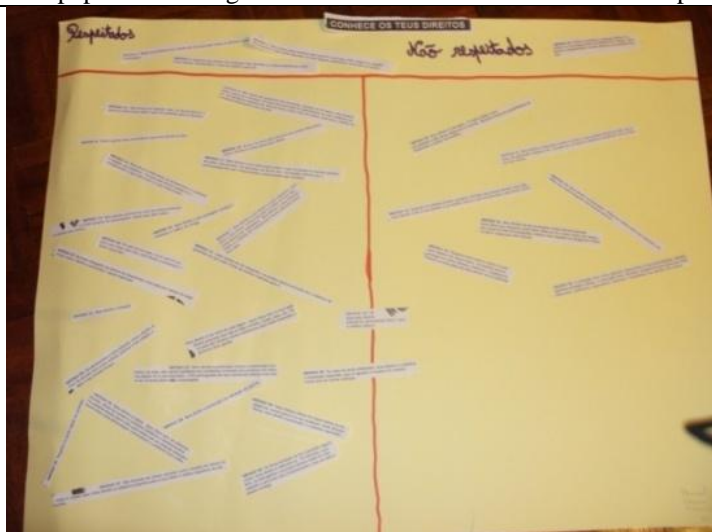
<p>Artº 14 ..a religião  Fabiana: isso é importante...  Carina: não...ajuda  Carina: é respeitado...  Artº 15  Carina: respeitado... nós temos a fazer isso e os pais deixam  Artº 16.. da privacidade..  Carina: é...  (I): é respeitado?  Carina: não...  (I): se tiveres um diário, os pais respeitam e não lêem?  Fabiana: não isso não....  Artº 17  Carina:respeitado  Fabiana: isso é  Pascoal: é  Fabiana: isso, é....  Carina: eu acho...  Artº18.... Pais devem educar-te procurando fazer o que é melhor para ti...  Pascoal: é  Fabiana: sim  (I): Os pais estão a fazer o que é melhor para vocês, mesmo quando vos casam aos 13 anos?  Carina:Não!  Fabiana:Sim  Carina: quando nos casamos assim , quando não quisermos...  (I): como é que fica?  Pascoal: fica assim (no meio)  Carina: não respeitado... sim...fica no meio, às vezes é respeitado e às vezes não é respeitado  Artº 21 adoptado...  Carina: acontece... a minha avó...a mãe do meu pai apanhou, pegou em dois rapazes irmãos que o pai deles está preso e a mãe morreu, e eles estavam assim no mato... a viver com a família deles, mas depois o meu avô foi lá e adoptou-os.  (I): deu-lhes melhores condições de vida?  Fabiana: aqui uma cigana, que o seu pai... ela tem duas irmãs e ela, e os seus pais morreram e ela agora , as duas têm uma doença e ela tomou conta delas  Carina: então isso não é adoptado... a irmã delas nem casou por causa delas...  Ela já é velha! Tem para aí 50 anos...  Fabiana: os seus irmãos têm coiso  Carina: são deficientes...  Fabiana: coitados..  Artº19.. ninguém deve exercer sobre ti qualquer espécie de maus tratos adultos devem proteger-te contra abusos... mesmo os teus pais..  Carina: não respeitado...  Silêncio  Fabiana: não é respeitado isso! pois não?  Carina: eu disse-lhe! que não era respeitado...  (I): o Pascoal não acha..  Pascoal: o meu pai nunca me bateu a minha mãe é que já...  Carina: o meu pai não me bate, mas a minha mãe às vezes...  Pascoal: o meu pai só diz: ah! Não faças isso!, não sei quê...</p>	
--	--

<p>Carina: o meu pai quando me porto mal ou assim, ele não me bate,</p> <p>(I): então o que é que ele faz?</p> <p>Carina: fala comigo...</p> <p>Pascoal:diz para não fazer asneiras e isso...</p> <p>Fabiana: ah! Porque é que fazes isso ah?</p> <p>Carina: ele grita comigo..</p> <p>Pascoal: mas não bate</p> <p>Carina: ele ameaça</p> <p>Fabiana: por exemplo, ele apanha um chinelo e levanta assim ( faz o gesto de quem vai bater)...mas não bate...</p> <p>Carina: por exemplo, tira o chinelo ..faz assim...mas não dá....mas a minha mãe dá.... às vezes...</p> <p>(I): ficamos mal, quando apanhamos não é? ( eu também apanhei em pequena)</p> <p>Fabiana: é! Choramos..</p> <p>Carina:é ! eu quando a minha mãe me bate fecho-me no quarto...</p> <p>Fabiana: eu também ou vou para a casa de banho...</p> <p>Carina: às vezes quando é assim dia ou assim ...fecho-me no quarto e depois adormeço... na cama</p> <p>Artº 23 ..no caso de seres deficiente....</p> <p>Carina: respeitado</p> <p>Fabiana: respeitado</p> <p>Carina: às vezes, outras vezes não...</p> <p>Artº27 ... que não falte nada, casa, alimentos...</p> <p>Carina: respeitados</p> <p>Pascoal: respeitado</p> <p>Artº 31direito a brincar</p> <p>Carina e todos: respeitado</p> <p>(I): mesmo quando têm que arrumar a casa fazer os trabalhos de casa</p> <p>Carina, Fabiana: Sim</p> <p>Artº 28 tens direito à educação, não deixar de ir à escola..</p> <p>Fabiana: não respeitado!</p> <p>Fabiana:olhe! Este que eu estou a cortar é muito importante..</p> <p>Artº 30</p> <p>Se pertenceres a uma minoria..direito a teres a tua própria vida cultural...praticar a sua própria religião..</p> <p>Carina: respeitado...</p> <p>Artº31.. Desenvolver a tua personalidade...talentos...</p> <p>Carina: para nós é não respeitado</p> <p>Fabiana: pois, também digo...</p> <p>(I): quanto menos acesso tens à educação, menos defendes os teus direitos e cumpres os teus deveres</p> <p>Carina: é não respeitado</p> <p>Artº33 ...tens o direito de ser protegido contra o consumo e tráfico de droga...</p> <p>Carina: não respeitado!...respeitado</p> <p>Pascoal: respeitado?</p> <p>Fabiana: não respeitado</p> <p>Voltei a ler ( tens o direito de ser protegido...a vossa família ...)</p> <p>Pascoal: ah! Não, não...</p> <p>Carina: não respeitado</p> <p>(I): porquê? não vos protege disso?</p> <p>Pascoal: não</p>	
--	--

<p>Carina: há! Sim é respeitado</p> <p>(I): os pais falam-vos disso, para não consumirem, do mal que faz...</p> <p>Pascoal: ah! Sim , sim...</p> <p>(I): há muitas pessoas que na vossa etnia vendem droga? E são presos?</p> <p>Fabiana: o pai do Ismael foi preso por causa disso</p> <p>(I): mas em relação a vocês crianças e jovens não vos envolvem nisso</p> <p>Todos: não....</p> <p>Artº 34 protecção em relação aos abusos sexuais...</p> <p>Carina: respeitado</p> <p>Pascoal: respeitado...</p> <p>Fabiana: respeitado</p> <p>Sorrisos...</p> <p>Carina: às vezes é e as vezes não...</p> <p>(I): ninguém pode fazer nada ao teu corpo sem autorização...</p> <p>Fabiana: a rir-se... não respeitado</p> <p>Pascoal: não estou a perceber?</p> <p>Fabiana: ele não está a perceber ... a rir-se</p> <p>(I): tu não sabes que as raparigas são vistas por uma senhora, para saber se são virgens?</p> <p>Pascoal: Ah! Sim!</p> <p>(I): tocam no teu corpo sem tu concordares.</p> <p>Fabiana: não respeitado... (disse lentamente....)</p> <p>(I): vimos no filme do casamento que ela estava a chorar, se ela não quisesse que lhe fizessem isso, respeitavam-na, ouviam-na?</p> <p>Carina: não</p> <p>Fabiana: pois!</p> <p>...</p>	
--	--

## CONHECE OS TEUS DIREITO

Cartolina dividida ao meio e pensarmos sobre os direitos que eles consideram que *são respeitados* e os que *não são respeitados* colando os papéis com o registo dos diferentes direitos no lado correspondente.



### *Os que consideram não respeitados:*

artº 28;...tens direito à educação, o ensino básico é gratuito e não deves deixar de ir à escola, também deves ter possibilidade de frequentares o ensino secundário...)

artº 13; (...tens direito a descobrir coisas e a dizeres o que pensas...)

artº12; (... quando os adultos tomam qualquer decisão que possa afectar a tua vida, tens o direito de dar a tua opinião, e os adultos devem ouvir seriamente o que tens para dizer... )

artº16; (...tens direito à privacidade...)

artº34; (...tens direito a ser protegido contra abusos sexuais...)

artº19;...ninguém deve exercer sobre ti qualquer espécie de maus tratos...)

artº.29, ( ... a educação tem como objective a tua personalidade, talentos aptidões mentais e físicas.... A educação deve formar-te para seres um cidadão autónomo, formado, responsável, tolerante e respeitador dos direitos dos outros...)


artº42 (...todos os adultos e crianças devem conhecer a Convenção sobre os Direitos das Crianças, tens direito a compreender os teus direitos e os adultos também)

Consideraram que o **artº18** (...os pais devem educar-te fazendo o melhor por ti...)e o **artº23** (...no caso de seres deficiente, tens direito a cuidados e educação especiais, que te ajudam a crescer do mesmo modo que as outras crianças..)ficavam no meio do mapa (entre o respeitado e não respeitado)

<b>REUNIÃO 18/3/09</b>		
<b>Organização da Fotonovela : casamento</b>		
ACTORES	PERSONAGENS	ACÇÕES
Fabiana	Noiva	1º todos dançam numa roda incluindo os noivos
Mariana	Mãe	2º uns comem –outros dançam- cortar o bolo e casar
Pascoal	Pai	3º cena da colcha (Vera, Fabiana e Esmael)
Esmael	Noivo	4º tirar fotos aos noivos e aos outros
Toni	Padrinho	5º numa roda grande acenamos com lenços e atiramos os noivos ao ar atirar rebuçados e amêndoas ( é nesta altura?)
Érica	Madrinha	
Fátima	Irmã da noiva	
Carina	Irmã da noiva	
Vera	Mulher da colcha	
Prof. Carlos	Fotografo	

Material	Responsável
Gravador	se houver ficha
CD de música cigana	Vera ou Mariana (se houver no exterior da casa)
Mesa -	Carina
Toalha	Vera
Bolo	Vera
Coca-Cola, ice tea	Vera
Amêndoas, rebuçados	Vera
Copos, pratos, guardanapos, faca	Vera
Cesto (para os rebuçados que vão ser atirados)	Vera
Colcha	Vera ou Fabiana
Gravatas – uma preta	Vera
Vestidos	Fátima, Carina, Fabiana
Calçado	Fátima, Carina, Fabiana
Coroa	???? vão tentar que as mães emprestem
Máquina fotográfica	
Computador – cabo para passar as fotografias pois a memória do cartão pode ficar cheia	

<b>REUNIÃO 25/3/09</b> <b>O casamento</b>	<b>Observações</b>
<p>A Marina foi despedida no início do mês, não lhe renovaram o contrato</p> <p>Tínhamos combinado fazer o casamento no ATL e já tínhamos distribuído os papéis, sendo que a Mariana era mãe.</p> <p>A Mariana não desejou voltar a ir ao ATL. Conteí este episódio ao grupo. Ficaram muito tristes e revoltados por ela ir embora.</p> <p>Também as famílias, quando fui a casa chamá-los manifestaram descontentamento dizendo que ela já os conhecia e agora vinha outra que não conhecia nada disse a mãe da Carina.</p> <p>A Mariana disponibilizou-se em arranjar outro espaço “ o jardim da casa de uma amiga” de forma a poder participar.</p> <p>Eles concordaram</p> <p>Fomos dizer às mães se autorizavam ir para outro espaço, onde, e o tempo que íamos demorar. A mãe da Carina disse que ia lá ver( pareceu-me mais para me intimidar sobre a minha responsabilidade) porque depois não foi.</p> <p>Organizamos o espaço: o da colcha, do vestir, da comida e da dança. E representamos nesses diferentes espaços.</p> <p>Eles organizavam-se transitando de uns espaços para os outros conforme a sequência do casamento.</p> <p>Fui levá-los a casa no final pedindo desculpa pelo atraso.</p>	<p>A Fabiana foi a que mais viveu o casamento: levou tudo o que tinha combinado, sandálias, vestido de noiva, outro vestido, jóias, a colcha e almofadas, o CD, a coroa....</p> <p>Ficou também muito “insatisfeita com o processo” achou que o espaço não era adequado, era pequeno e não podiam dançar à vontade. O som baixo do CD no computador também não lhe agradou.</p> <p>A Carina e a Fátima não a deixaram vestir o 1º vestido antes do de noiva e ela ficou triste.</p> <p>No entanto manteve-se participativa durante o processo</p> <p>Os rapazes pareciam mais constrangidos, mostrando –se mais inibidos, sendo necessário incentiva-los por exemplo para dançar</p> <p>Todas as fotografias foram tiradas por eles- foram os fotógrafos e tiraram ao que acharam relevantes.</p> <p>No fim da festa o Pascoal ajudou-me a arrumar as coisas, pondo para o saco do lixo os guardanapos sujos e os copos dizendo para os outros:</p> <p>Nunca vi os velhos (que era eu) a trabalhar e os novos sentados)</p> <p>Enquanto eu passava as fotografias para o computador porque o cartão ficou cheio ele foi-me buscar bolo e perguntou-me se eu queria beber coca-cola ou ice tea!</p> <p>Fiquei muito comovida com estas atitudes do Pascoal... o que representam? Retribuição do carinho e da empatia que criei com ele? Apenas uma forma de ser bem educado?</p> <p>Serão eles a organizar/seleccionar as fotografias</p>

<p><b>REUNIÃO 2/4/09</b> (fizemos na quinta –feira)</p> <p>Quando cheguei mais cedo (14:00) porque tinha que sair à 17 a Fabiana estava no ATL. Disse-me “vou-me embora”</p> <p>Disse-lhe: OH! Tínhamos combinado escrever o texto da fotonovela!</p> <p>Fabiana: a mim não me disse nada!</p> <p>(I): então quando fizemos o casamento eu disse que não podia vir na quarta-feira porque tinha reunião de avaliação na escola e se vocês não se importavam de vir na quinta:</p> <p>Fabiana: eu não ouvi nada, a mim não me disse nada:</p> <p>Parecia zangada comigo...</p> <p>Pedi-lhe desculpa e disse-lhe que se calhar quando tinha dito ela não estava no grupo</p> <p>Entretanto foi ficando... para ver o que eu ia fazer</p> <p>Comecei a dizer-lhe que as fotografias tinham ficado muito lindas, e que ela estava muito bonita...Perguntei-lhe se queria ir chamar os outros comigo e ela disse que não. A Erica quis ir comigo.</p> <p>Ela batia à porta ou entrava se estivesse aberta e dizia : espera aí</p> <p>A mãe e a avó do Pascoal foram muito simpáticas deixando-os ir mais cedo, dizendo que depois às cinco horas tinham que ir a uma festa de anos a avó disse: vão lá, vão lá...</p> <p>A Carina também foi, mas perguntou se podia levar o irmão mais novo</p> <p>Escolheram fazer primeiro o texto da fotonovela da “escola”</p> <p>Escolheram as fotografias que acharam mais representativas, retirando as repetidas e aquela onde não gostavam de se ver por uma razão ou outra. A Fatinha achou que numa estava com o peito muito exposto.</p> <p>Todo o texto foi pensado e escrito por eles no computador.</p> <p>Eles escolhiam o sítio para pôr os “balões” do texto, referindo não tapar a cara de quem fala, onde se enquadrava melhor.</p> <p>A Fabiana participou pensando no texto de forma muito “assertiva”</p> <p>...</p> <p>Entraram duas senhoras ciganas para receber alimentos na ATL e uma delas (vestida de preto) foi beijar a Carina). Ela levantou-se depois de lhe dar um beijo dirigiu-se no sentido da televisão e apagou-a, quando chegou ao pé de mim disse: tá de luto fui apagar a televisão)</p> <p>Não tivemos tempo de fazer o Teatro do</p>	<p>Fabiana: está no ATL, mas entra e sai quando quer</p> <p>Os pais pediram para ver as fotografias- Levaram as PEn</p> <p>O Ismael queira num CD</p> <p>E a Fatinha disse “ tens CD(s) pensas que não custam muito dinheiro?”</p> <p>Vou levar-lhes CD para eles gravarem o que quiserem – são eles que vão gravar o que quiserem</p> <p>As raparigas foram as que mais participaram</p> <p>O Tony não disse nada para o texto, sorria da sua participação (fotografias) e estava muito expressivo</p> <p>O Pascoal participou pouco dizendo a certa altura: “eu já venho”</p> <p>Foi jogar á bola</p> <p>No contexto deste grupo as raparigas, também em maior número e mais velhas assumiram o “comando”</p> <p>Repensar o texto da fotonovela do casamento, no sentido de a enriquecer.</p> <p>Vou propor-lhes talvez enquadrar na fotonovela uma história sobre a menina cigana “noiva” – construírem texto porque é difícil o texto em balão como na fotonovela</p> <p>Descrever a sua vida numa narrativa, por exemplo era uma vez uma menina cigana...</p> <p>idade</p> <p>Família</p> <p>Onde morava</p> <p>O que fazia ( na escola, em casa, com os amigos...)</p> <p>Como se sentiu quando os pais disseram que ela tinha que se casar</p> <p>O seu noivo foi escolhido por quem?</p> <p>Ao casar-se foi morar para...</p> <p>O que deixou de fazer</p> <p>O que passou a fazer</p> <p>Como passou a ser a sua vida comparada com a que era antes de se casar</p>  <p>Tiveram muita dificuldade em fazer o texto para a sequência das respectivas fotografias- enumerando apenas o que se passava em cada etapa. Tiraram as que consideraram que estavam repetidas ou a mais.</p>
---	--



“Palhaço Anacleto” porque demoramos muito a fazer a fotonovela do “casamento”

Entretanto a tia do *Esmael* veio chamá-lo para ir embora..pedi-lhe desculpa por ter demorado, ele disse: Acho que é para ir à Feira de Março”

Quarta-feira prometemos fazer, mas pensamos que devíamos estar todos para assistir.

Ele tem referido que não quer fazer “ a Parte da Convenção”, dizendo que não sabe ler, que não percebe a minha letra... tem tentado arranjar argumentos...

Ontem estive a ler o que ele disse que o Palhaço Anacleto ia dizer – e que eu escrevi no computador, ele ficou contente porque começo a ler e consegui.

Estivemos a passar para os CD(s) as fotografias do casamento e da escola... eles fizeram

A Carina mostrou que tinha na PEN a festa que fizeram ao pai do Esmael quando ele pode vir a casa da prisão, (estavam presentes familiares e comiam, dançavam e conviviam uns com os outros.

Também mostrou fotografias das suas amigas ciganas e não ciganas na escola

A Fabiana e a Érica voltaram depois de terem ido a casa.



Levei-lhes ovinhos de chocolate e amêndoas de chocolate ( Páscoa)

O Pascoal ficou a falar comigo, a contar-me que tinha ido a um casamento a Braga e que estava lá um “miúdo de 8 anos a fumar charuto” e que ele até disse ao pai. Disse que não devia ser.

Noutro dia cheguei a casa à meia-noite e a minha avó cheirou-me as mãos e a boca”, mas eu nada, eu não faço isso.

Disse-me que gostava de jogar à bola, mas a que tinha foi para a polícia, que as bolas estavam sempre a desaparecer...

Estivemos (Carina) a gravar CDs, para cada um deles a fotonovela da Escola e a do Casamento – estava a ser difícil porque parecia-nos que não estava a gravar

O Esmael disse que queria DVD para ver na televisão

Disseram que os pais pediram para ver as fotografias

Na quarta-feira vem para fazer – mos a avaliação do projecto:

Fabiana: Eu não posso, fui lá a casa e o meu pai disse que íamos a Braga e só vínhamos às 8

### Avaliação da representação do “CASAMENTO”

Antes de vermos as fotografias e escrevermos texto, propus-lhe fazermos a avaliação de como decorreu o casamento, tendo dito que achava extraordinária a forma como se tinham envolvido no processo, por exemplo a Fabiana ( a mãe penteou-a para o casamento- disse Ela) levou o vestido de noiva e o do dia seguinte, a coroa, a colcha, o CD de música... tendo assumido muito o planeado.

Mas achei que ficou um pouco decepcionada e ela disse:

Fabiana: o sítio era muito pequeno, antes do vestido de noiva eram outros fatos e elas não deixaram vestir (Carina e Fátima), outro não tínhamos aparelhagem e a música estava muito baixa....

Esmael: para dançar melhor a música tinha que estar mais alta.

....

Esmael: também fiquei muito desiludido, pela mesmas coisas que a Fabiana disse, acho o que o espaço devia ser maior para dançar melhor, para ...para... a música precisava de estar um bocadinho mais alto, fiquei muito desiludido porque no casamento foi muito igual como os outros... porque ela vestiu primeiro o vestido de noiva e isso não devia ter falhado porque já tínhamos combinado isso e falhou e não devia ter falhado porque nós conseguíamos sem ter falhado...

Fabiana: a culpada é a Fátima e a Carina..

(I) : porquê, porque é que isso aconteceu?

Carina: porque nós queríamos despachar o casamento...

Fabiana: porque elas não gostavam do sítio

Carina: não, porque nós queríamos ir para casa mais cedo e isso

(I): mas nós combinámos e vocês quiseram.... Então como foi o vosso empenhamento?

Carina: Foi bom?

(I): achas? Se me estás a dizer que foi para despachar...

Carina: não foi isso que eu queria dizer...

(I): não sei o que querias dizer...foi o que disses-te...

Carina: rindo-se..não foi isso ! foi também por causa da minha mãe, porque a minha mãe disse para eu ir para casa mais cedo... foi por causa disso

(I): eu sei que quando eu fui lá chamar-te ela disse que era só um bocadinho e que já ia lá ver...

Carina: e não foi!!!

(I)Eu: acho que ela estava desconfiada de mim, com medo que eu não tomasse bem conta de vocês...

Isto pode ter condicionado a participação dela...

(I): mas e os aspectos positivos? Acho que nos esforçamos muito, Vê-se pelas fotografias. e dou-vos os parabéns... comparando com a da escola?

Fabiana: eu gostei mais do da escola

Carina: eu também...

(I): e agora o que vamos escrever aqui?

Carina: vai ser muito mais difícil...

Fabiana: também acho

...

### **Fotografias do Bairro**

Estivemos a ver as fotografias que a Fabiana tirou no Bairro e a comentar cada uma (Érica, Pascoal Fabiana), os outros já tinham ido embora

Aqui é avó da Carina., aqui sou eu, neste lado, neste prédio...

Isto é aí! Os senhores cortarem o coiso...

(I): o arbusto,

Fabiana: As plantas, isto é um ramo,

Carina:um jardim

Aqui é uma mota, porque é gira

Esta é o meu primo , o sobrinho da Carina, este também , está a beber leite ...

(I) : Quantos anos tem a mãe?

Fabiana: vai fazer 18

(I): porque tiraste esta?

Fabiana: porque a toalha era muito linda e eu gosto da toalha

Érica: Cortina!!!

Fabiana:rindo-se é! Cortina... isto é uma árvore grande e eu gosto dela...

(I): acham que está cuidado este jardim?

Fabiana e Érica: Não... tem lixo,

Esta?queria dizer, que o Bairro é muito grande e mesmo assim não tirei todo...

(I): Acham que os prédios podiam estar doutra maneira?

Fabiana e Érica: Sim... todos.. não.. as paredes não raparem...

Fabiana: Oi !Ei! Esta eu gosto!

(I): olha parece um labirinto, porque tiras-te lá de cima...

Érica: esta é estrada das bicicletas... eu vou com a minha, eu não caíu....

(I): aqui mora o avô do Esmael, não é?

Érica: Sim

(I): é isto na parede? parecem buracos de tiros?

Fabiana: não fazem buracos com as navalhas

Érica: são Grafites.

(I): e esta senhora? que passamos por ela...

Fabiana: é uma cigana, mas não é mesmo cigana, cigana, eles não falem como nós falamos não falam galego...

(I): e esta carrinha?

Fabiana: é de um senhor que vai à feira

(I): Quem é esta?

Fabiana:é a Carina!

(I) fiz-me desentendida para ela falar sobre a Carina: não sei quem é...

Fabiana:a Carina é aquela que trabalha connosco

(I): O que achas desta fotografia do Parque?

Fabiana: está tudo estragado, é só porcaria dos cães

(I): quem é esta menina?

Fabiana: é a Érica? Tem 8 anos é irmã da Fabiana e anda na escola dos Areais no 2º ano, só faz as coisas quando a professora está ao pé dela

(I):Porque tiraste esta?

Érica:É o carro do meu tio, do pai do Augusto

Fabiana: É o Pascoal , é o colega que trabalhou connosco tem 12 anos, anda no 5º ano...diz que não tem namorada...mas se calhar deve ter ele é mentiroso...

Pascoal: Ah! Eu sei como se chama aquela, é você..

Fabiana:é a Dona Ana Vera, a minha professora, é fixe, traz coisas para aqui fixes, para nós fazermos e eu gosto dela...eu gosto muito dela, o que eu digo ela não faz...pelo contrário do que eu estou a dizer...

(I): e esta quem é? (Fabiana)

Fabiana:é uma chata (dizendo de ela própria)

Pascoal: é uma grande burra (rindo-se)

(I): adorei-a esteve sempre implicada, tem mau feitio... está sempre a refilar e bufa... quando as coisas não lhe correm bem, mas quando ela gosta das coisas ele vai até ao fim, e diz o que acha e diz as coisas... é assim ... é uma mulher forte cheia de energia..

Pascoal: é uma mulher forte...


Pascoal: isto é o meu campo de futebol, onde eu jogo à bola com os meus amigos... de vez em quando vou para ali... é o que eu gosto mais de fazer...

Mas agora não tenho ... foi para o Policia, fui lá e não estava...

(I): gostavas de ter outra bola de futebol... tens de a guardar...

(I): o que há mais?

Fabiana: parque, loja, polícia, o ATL, O Gabinete do ASAS...

<b>REUNIÃO 15/4/09</b> <b>Teatro do Palhaço Anacleto</b>	
<p>Organizar o espaço para parecer espectáculo (escrever o que o Esmael disse (em computador, lê mais facilmente) e colar em papel de cenário- para fazer parte do cenário e os outros ilustrarem as respectivas frases- afixar no quadro de giz</p>  <p>-Apresentador (que explica o que vai acontecer)</p> <p>- Organizar a apresentação (2 tempos: “malabarismos- ver o que ele quer fazer, arranjar lá adereços, levar pratos de plástico, bolas de sabão, balões, corneta”; Convenção Direitos da Criança</p> <p>- Tempo destinado</p> <p>- Espectadores</p> <p>História para o “Palhaço Anacleto” construída pelo Esmael Sobre os Direitos das crianças para “dizer aos Pais, professores, funcionários”</p>	<p>Fabiana faltou</p> <p>Está em casa da irmã em Fafe- porque ela vai ser operada e é para a ajudar</p> <p>O Tony foi ter com a mãe – não esteve presente</p> <p>Hoje fizemos o espectáculo do Palhaço Anacleto.</p> <p>Os mais velhos colaboraram, mas depois durante o espectáculo, não foram muito participativos, levando para a brincadeira e não ajudando na condução que podia ter sido mais enriquecida</p> <p>Dei uma bola de futebol ao Pascoal</p> <p>A Fatinha e a Carina disseram que afinal viram os CDs em casa e que não ficou nada gravado</p> <p>Disse-lhes que ia gravar em DVD e depois lhes iria entregar</p> <p>Ficaram disponíveis para quando eu fosse novamente lá para ter com eles e se fosse preciso ir à Universidade</p>

HISTÓRIA PARA O “PALHAÇO ANACLETO”

Sobre os DIREITOS DAS CRIANÇAS

para dizer aos Pais, professores, funcionários

Autor: Esmael

Actores: Esmael e Érica

“Poder brincar...”

“As crianças têm direito de os adultos ajudarem a ler e a escrever”

“Dizer às pessoas para não fazerem violência (dar chapadas, não gritarem, não puxar as orelhas, não dar pontapés...)”

“Os pais devem alimentar, vestir, pentear, dar educação (dizer obrigado sempre que alguém faz alguma coisa, faz favor, porta-te bem, não gozar com as professoras, não fazer asneiras, não saias das aulas, faz os trabalhos todos da escola.”

“Pais devem dar beijinhos, falar com os filhos, abraçar, pedir coisas aos filhos com amor e carinho

“E fazer malabarismos...”

## A REPRESENTAÇÃO

### HISTÓRIA PARA O “PALHAÇO ANACLETO”

Sobre os DIREITOS DAS CRIANÇAS

para dizer aos Pais, professores, funcionários

Anacleto dizendo para os espectadores: Eu sei como é que tu te chamas! É Fátinha! Eu sei onde é que é a vossa casa... Olha, Olha você mora, mora Bloco 3º F Aí è.... Vamos brincar filha vamos! Com voz afectuosa dizia o Anacleto para a Lara... depois: Vamos falar sobre os Direitos da Criança. Vocês sabem os segredos da criança? Érica (Anacleto) os Direitos da Criança! Querem que eu vos diga? Vocês acham isso importante?

Anacleto: Os Direitos da Criança? As crianças têm o direito que os adultos ajudarem a escrever e a ler ...dizer às pessoas para não fazerem violência, não puxar as orelhas, não dar chapadas, nem dar pontapés, assim assim (exemplificava dando pontapés na mesa) repetindo “ não dar pontapés”, devem deixar as crianças em liberdade e deixar brincar ... iah!! Disse a Lara e os pais devem dar muitos beijinhos com amor e carinho...falar com os filhos para não portarem-se mal na escola, não sair da sala, obedecer aos professores, e às auxiliares...devem pedir, os pais devem pedir coisas aos filhos com amor e carinho tal e qual como os professores devem fazer...

Carina (estava no público): Oh Anacleto diz-me uma característica da tua família.

Anacleto: Ah! Ah! A voz!

Carina: Não!

Anacleto: Ah! Ah! Já sei! Eu tenho o sinal da minha família que são corações...Olha! Olha! A minha filha tem dois (mostrava os corações pintados na cara), a minha, a minha... mulher tem dois... e eu também tenho dois...

Fátinha: é sinal de quê?

Anacleto: é sinal de amor, pela família, eu cumprio o direito com a minha filha, e vocês? Quando tiverem uma filha, quando vocês tiverem uma filha vocês vão fazer isto? Vocês sabem onde está escrito os Direitos da Criança? Está aqui. Aquilo é a Convenção dos Direitos da Criança. Aqui está escrito os Direitos da Criança... leu .... As frases que ele tinha dito sobre os direitos escritas e coladas na folha de cartolina, iam lendo e perguntando: então não é verdade? Pascoal e Fátinha.

A Lara (Iara) mexeu numas coisas e a Erica bateu-lhe...

(I): Anacleto! Anacleto a tua mulher esqueceu-se de um Direito? Está a bater na Filha. Ele foi lá e empurrou-a também lhe batendo...

(I): Anacleto ajuda-a a lembrar-se de que Direito ela se esqueceu falando com ela...

Anacleto: Aí pois é! Dizendo para a Erica:

Qual foi o Direito que tu te esqueceste?

Disseram todos: não se pode bater às crianças...

Anacleto: agora vamos fazer música...

E tocaram os instrumentos diversos, encheram balões e fizeram bolinhas de sabão, e cantaram, e os espectadores bateram palmas



..."Agora vamos fazer música..."

FIM

Texto que construíram para o PowerPoint da Fotonovela do “ Casamento”e que acompanharam as fotografias da representação

“O CASAMENTO na  
etnia cigana “  
Abril 2009

Era uma vez uma menina cigana chamada Rafaela.  
Tinha 15 anos.  
Morava no bairro do Griné.

Andava na escola , gosta de estar com os amigos , ajudava muito a mãe nas tarefas de casa e já tinha noivo, estava comprometida .

Um dia a mãe disse que já tinha casamento marcado.

Ela, ao saber da notícia por um lado ficou feliz e por outro não, porque tinha que se separar dos seus pais, e dos amigos da escola.

Ela deixou a escola

No dia 15 de Abril, realizou-se o casamento de Rafaela e Ismael.

Os casamentos ciganos duram 2 dias no máximo.  
Existem 2 tipos de casamentos: cristãos, neste tipo de casamento não se pode dançar e as músicas são dedicadas a Deus .

E também existe casamentos mundanos, este tipo de casamento é o contrário do outro, pode-se dançar, as músicas são diferentes, são tocadas a piano, muito mexidas e também existe muito álcool .  
Nos dois tipos de casamento existe bolos e troca das alianças.

As irmãs mais velhas estão tristes, porque tem de se separar da irmã do meio  
e tiram fotos para recordação

O momento da “colcha” é muito especial , este momento realiza-se á noite e também é á noite que a noiva veste o vestido de noiva.

O momento da “colcha” é muito especial , este momento realiza-se á noite e também é á noite que a noiva veste o vestido de noiva

Os noivos

Os noivos e a madrinha estão a sorrir – felizes... porque se amam.



A Rafaela está feliz porque casou com um rapaz  
que ela gostava

Tirar fotos com uma irmã.

Momento de fazer a roda para levantar os noivos , isto é uma  
tradição para demonstrar alegria.

O momento do bolo.  
E a troca das alianças  
Partilha de bolo entre os noivos.

A mãe está a chorar porque a filha casou-se cedo , vai sair de ao  
pé dela vai para a terra do noivo.  
Por outro lado está feliz porque a filha está-se a casar

Segundo dia do casamento.

Dançar, comer, conviver uns com os outros, os  
mais pequenos brincam, os pais falam e  
Comprometem os filhos ou filhas.

Juntam-se as famílias do noivo, da noiva, amigos...  
As jóias da noiva que são muito importantes para todos.”

O DIA DO CASAMENTO  
FIM  
Data: Março de 2009

#### **ACTORES**

Fabiana - Noiva  
Esmael - noivo  
Mariana -Mãe  
Pascoal - Pai  
Carina, Fatinha, Iara - irmãs  
Toni- Padrinho  
Érica- Madrinha  
Vera - Convidada

#### **FOTÓGRAFOS**

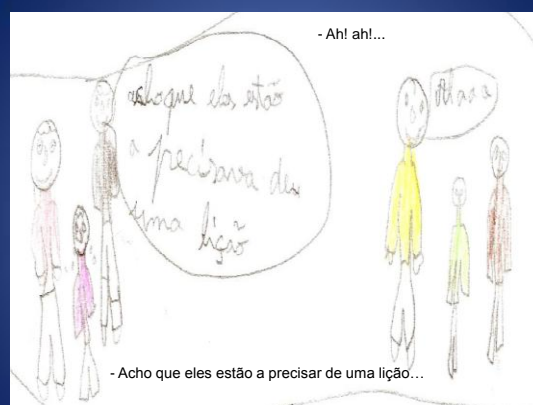
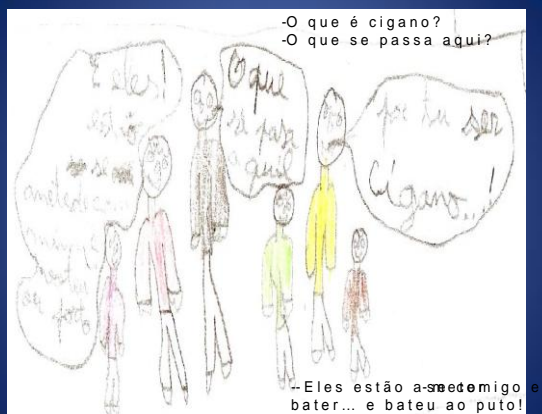
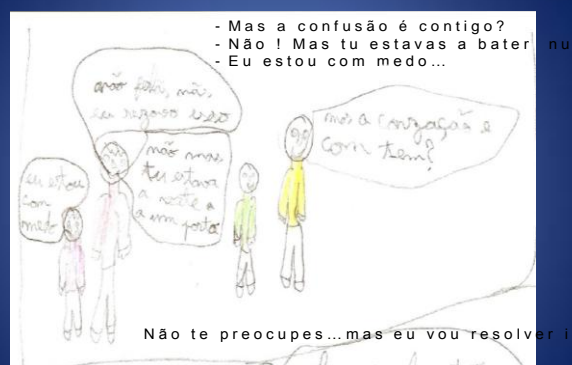
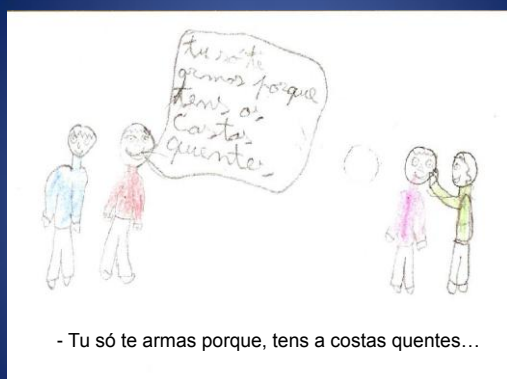
Carina  
Fatinha  
Texto  
Carina  
Fatinha  
Fabiana

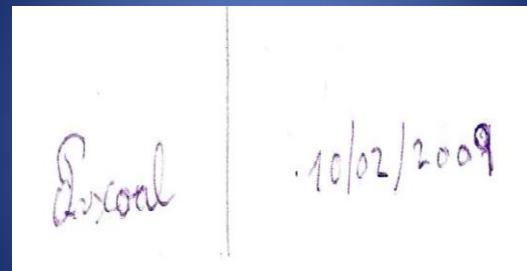
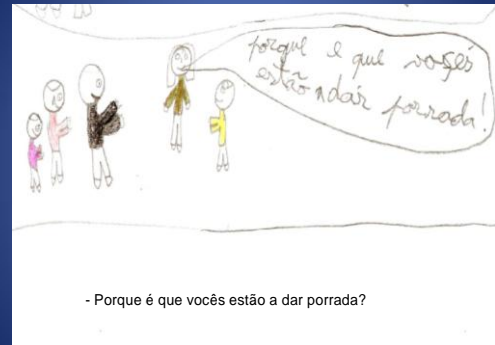
## Banda Desenhada

### "Violência e Racismo"

Autor: Pascoal

10 de Fevereiro de 2009





## FOTONOVELA

### “Aconteceu na Escola...”

*Convenção Direitos das Crianças: Artº 2 “ os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação”.*











Moras em Barracas?, vai te lavar...





## FOTONOVELA

Aconteceu na  
escola...

FIM

Fevereiro 2009

## FOTONOVELA ACONTECEU NA ESCOLA...

- ACTORES:
- Carina- a aluna que bateu
- Fabiana - aluna
- Fátima - professora
- Pascoal - testemunha
- Ismael - aluno
- Toni - aluno
- Érica - aluna
- Vera -funcionária

## FOTONOVELA ACONTECEU NA ESCOLA...

• Fotógrafos :

- Fabiana
- Carina
- Fátima



## 25/6/2009 - Participação no WORKSHOP

“Construindo uma Cidade (+) Amiga das Crianças”

...O necessário reconhecimento de Actores-Chave no Processo



A exposição da  
fotonovela



Estar junto...Partilhar com os “Outros”... apresentar a Fotonovela “Aconteceu na escola...”

A participação neste Workshop foi vivida com alegria por todos. Os pais consentiram na participação e com a colaboração da Técnica de Serviço Social e da Psicóloga do ASAS fomos de autocarro até à Cidade de Aveiro. O Workshop era no Centro Cultural e de Congressos de Aveiro.

Quando chegámos havia já pessoas sentadas por grupos de trabalho, e de acordo com organismos que representavam (Representantes da Autarquia, representantes de escolas e Instituições, família, alunos) mediante os Projectos que iam representar no âmbito da “Cidade Amiga das Crianças”.

Visitamos a exposição, sobre os Direitos das Crianças, fotografias sobre situações em que os direitos das crianças não são respeitados (trabalho infantil, fome, violência...) e também a nossa fotonovela que estava exposta em fotografias.

As crianças tiveram direito a uma pasta com documentos relativos à Convenção Sobre os Direitos da criança e sobre o Programa Cidade Amiga das Crianças bem como o respectivo certificado de presenças.

Participamos, escutando o que os outros grupos tinham para dizer no âmbito da participação das crianças na vida da Cidade.

Ouvimos também o Professor Doutor Manuel Sarmento da Universidade do Minho, que reflectiu sobre os desafios que se colocam ao movimento da Cidade Amiga das Crianças e a necessidade das crianças, jovens e adultos se pronunciarem sobre as coisas verdadeiramente importantes neste Workshop.

A nossa participação ficou para o final e consistia na apresentação em Powerpoint da fotonovela “e na escola aconteceu...” onde as crianças representaram a discriminação que ainda experienciam nos seus quotidianos, principalmente segundo eles o escolar. No Palco e posicionados num nível superior aos dos “Outros” mostraram novamente a sua segurança e desenvoltura comunicativa para apresentarem o que tinha sido um processo construído **com as** crianças e não sobre elas. No sentido em que o investigador, (que se retrata como “eu”) tentou entrar no seu mundo de conhecimento, organizando a sua agenda de acordo com a experiência que foi vivenciando com os actores sociais.

Ficámos com pena que devido ao adiantado da hora não tivesse havido uma reflexão com os restantes participantes, onde as crianças pudessem confirmar a sua participação cidadã e pudessem informar que as realidades das crianças são muito diferentes. Que se vivem muitas desigualdades e discriminações sociais e étnicas e que construir uma Cidade com identidade multicultural capaz de as escutar e perceber a discriminação a que ainda estão sujeitas seria um desejo a curto prazo. E que exigem respeito e compreensão pela sua cultura, desejando que os “Outros” os possam incluir verdadeiramente permitindo-lhes uma igualdade de oportunidades.

Pensei como investigadora que também gostariam de ter dito ali na presença dos “Outros” o que diz Casa –Nova (2009) que um dos desafios actuais consiste em pensar a diferença, qualquer diferença, a partir da própria diferença sem que isso implique uma inferiorização ou uma dominação do “Outro”.

Voltamos de autocarro para o Bairro. Havia alegria, embora manifesto cansaço, e também muitas dúvidas sobre como o Programa “Cidade Amiga das Crianças” chegaria novamente até eles, no sentido de os considerar como cidadãos de plenos direitos e em que a sua participação, como refere Sarmento (2009) “tenha a capacidade de influência colectiva”.

### *A apresentação do trabalho realizado à Família...*

Foi uma “pequena” festa, que proporcionou às crianças a oportunidade de mostrar segundo elas tudo o que tinham andado a fazer às quartas-feiras. A mãe da Fabiana disponibilizou a sua casa para eles apresentarem no computador a História do Palhaço Anacleto, a Banda desenhada do Pascoal e as fotonovelas: “Casamento” e “aconteceu na escola”. O ATL estava, já desabitado, pois ali vai nascer uma nova construção de um Centro Social. Os outros pais, avós e primos foram convidados pelas meninas e pelos meninos e estiveram presentes.

Como investigadora, acho que foi algo muito singular e simples, aquela apresentação, em que todos estavam contentes a ver as fotografias das fotonovelas, a História do Palhaço Anacleto e a Banda desenhada do Pascoal. Mas no final quando julguei poder ajudar as crianças a dizer que aqueles trabalhos reflectiam a nossa caminhada na descoberta do que afinal representa para as crianças a sua cultura, os Direitos da Criança e como é possível desenvolver competências de participação, eles, as famílias, já tinham saído para a “vida deles”. Senti, pareceu-me que não era preciso mais conversa que já tinham visto e dito que gostaram e ponto final.

Julgo que no dia a dia as meninas e os meninos junto das suas famílias, da escola, dos amigos, farão uso de alguns princípios que ao longo do tempo debatemos tendo como pano de fundo a Convenção sobre os Direitos da Criança. Há aprendizagens significativas que fazemos nas nossas vidas que nos deixam marcas muitas vezes afectivas e que sem o sabermos nos ajudam a construir resistências que usamos em momentos importantes da nossa vida.

Parece-me poder dizer que estas famílias que estiveram presentes, deixando os filhos participar, emprestando adereços para a fotonovela, deixando os filhos sair do Bairro, disponibilizando-se para ver o que os filhos fizeram, estão num processo facilitador de deixar que os seus filhos, como diz como Olga Mariano “possam ser tudo o que quiserem, sem deixar de ser quem são”, e ainda que é preciso “incentivar a frequência escolar das crianças, sobretudo das raparigas, pois modernidade e culturas diferentes podem conviver”.

# Workshop

"Construindo uma Cidade (+) Amiga das Crianças"  
...O necessário reconhecimento de Actores-Chave no Processo

## certificado

Certifica-se que Fabiana Monteiro,  
participou no workshop "Construindo uma Cidade (+) Amiga das Crianças",  
promovido pela Câmara Municipal de Aveiro e pelo Departamento de Ciências  
da Educação da Universidade de Aveiro, no dia 25 de Junho de 2009.

Coordenadora da Área de Especialização Educação Social e  
Intervenção Comunitária do Mestrado em Ciências da Educação  
Universidade de Aveiro



Prof. Doutora Rosa Madeira

O Vereador dos Assuntos Sociais e da Família  
Câmara Municipal de Aveiro



Dr. Luís Miguel Capão Filipe



## **DECLARAÇÃO**

Autorizo o (s) meu (s) educando (s) a participar, no Projecto de mestrado de Ana Vera Almeida, a ser desenvolvido na Universidade de Aveiro, no âmbito do Projecto “Cidade Amiga das Crianças”.

O Objectivo da “Cidade Amiga das crianças” é o de dar voz às crianças e jovens, escutando as suas necessidades, preocupações e de que forma gostariam de participar. Visa fomentar a aplicação da Convenção dos Direitos das Crianças, criando comunidades respeitadoras das crianças e jovens.

Nas reuniões que faremos, às quartas-feiras das 16 às 18 horas, conversamos com as crianças e jovens, ouvimo-las, realizaremos actividades (desenhos, leitura de textos,...) trocamos saberes, produzimos conhecimento. Tudo isto com a confidencialidade eticamente exigida.

O Encarregado de Educação

etania e banteira

## DECLARAÇÃO

Eu Érica Abramo Monteiro Declaro que:

Quero participar



Não quero participar



No Projecto de mestrado da Ana Vera, na Universidade de Aveiro, que nos inclui no âmbito do Projecto Cidade Amiga das Crianças.

O Objectivo da "Cidade Amiga das crianças" é o de dar voz às crianças e jovens, escutando as suas necessidades, preocupações e de que forma gostariam de participar.

O Projecto "Cidade Amiga das Crianças" visa fomentar a aplicação da Convenção dos Direitos das Crianças, criando comunidades respeitadoras das crianças e jovens.

Griné – Santa Joana

Exmº Senhor presidente

Da Associação de Solidariedade e Acção Social – ASAS Santa Joana

Eu, Ana Vera Moreira M. de Almeida, licenciada em educação de infância, com especialização em educação especial, encontro-me a realizar o Mestrado de Educação Social e Intervenção Comunitária na Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências de Educação, sob a orientação da Professora Doutora Rosa Madeira.

O Projecto que me proponho realizar, insere-se no âmbito de um *projecto de intervenção comunitária de acção social integrada*, destinado a incluir as crianças de etnia cigana, do Bairro do Griné em colaboração com os profissionais da Associação de Solidariedade e Acção Social – ASAS Santa Joana no Projecto “Cidade Amiga das Crianças”.

O conceito de cidades amigas das crianças foi criado há onze anos pela UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. A UNICEF lançou o desafio e, neste momento, há já oitocentas e sessenta e sete cidades amigas das crianças espalhadas por todo o mundo.

A cidade de Aveiro, através do seu município, é uma das treze envolvidas no Programa “Cidade Amiga das Crianças” é um movimento global de cidades e, nalguns casos, de países, empenhados em desenvolver planos de acção para as crianças a nível local, no quadro da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Convenção dos Direitos das Crianças - CDC).

O Objectivo da “Cidade Amiga das crianças” é o de promover a aplicação da Convenção dos Direitos da Criança a nível local, criando comunidades respeitadoras das crianças. Sendo que os fundamentos para a construção de uma “Cidade Amiga das Crianças” correspondem aos quatro princípios fundamentais da Convenção: Não discriminação (art.º 2º); interesse superior da criança (art.º 3º); direito a um nível de vida suficiente (art.º 6º) e direito à participação (art.º 12º), sendo neste último caso criado um Fórum Municipal da criança e do Jovens, onde serão ouvidas.

Solicito a V. Exª autorização para a realização do Projecto no contexto do ATL, do ASAS, no sentido de promover as iniciativas das crianças de etnia cigana, uma vez que o factor etnia tem um peso acrescido quando falamos da Convenção dos Direitos da Criança (CDC).

O desenvolvimento deste Projecto terá sempre presente as questões éticas, que se relacionam com a confidencialidade.

Com a máxima consideração

A Mestranda